



La co-construction des positionnements identitaires des enseignants et des élèves en EPS

Florent Mangin

► To cite this version:

Florent Mangin. La co-construction des positionnements identitaires des enseignants et des élèves en EPS. Education. Université de Bourgogne, 2015. Français. NNT : 2015DIJOL004 . tel-01242898v2

HAL Id: tel-01242898

<https://theses.hal.science/tel-01242898v2>

Submitted on 11 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE

UFR STAPS



THÈSE

Pour obtenir le grade de

Docteur de l'Université de Bourgogne

Discipline : **Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

Présentée et soutenue publiquement par

Florent MANGIN

le 21 janvier 2015

<p>LA CO-CONSTRUCTION DES POSITIONNEMENTS IDENTITAIRES</p> <p>DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES EN E.P.S.</p>

Sous la direction de Marie-Françoise Lacassagne et Philippe Castel

COMPOSITION DU JURY

LAFONT Lucile, Professeur des Universités, Victor Segalen, Bordeaux II (Rapporteur)

SARRAZIN Philippe, Professeur des Universités, Joseph Fourier, Grenoble I (Rapporteur)

CASTEL Philippe, Professeur des Universités, Dijon

LACASSAGNE Marie-Françoise, Professeur des Universités, Dijon

TOCZEK Marie-Christine, Professeur des Universités, Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

LA CO-CONSTRUCTION DES POSITIONNEMENTS IDENTITAIRES DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES EN E.P.S.

Résumé : Ce travail doctoral s'intéresse aux positionnements identitaires des enseignants et des élèves induits par la relation que la scène sociale en Éducation Physique et Sportive instaure entre eux. Ces positionnements sont abordés par le biais des théories liées à la catégorisation sociale et plus précisément la théorie de l'identité sociale, la théorie de l'auto-catégorisation et les partitions sociales. Si les partitions sociales sont un prolongement des deux premières théories, elles possèdent également leurs propres fondements théoriques, issus de la psychologie sociale du langage, qui offrent de nouvelles perspectives liées à l'approche de la catégorisation sociale. Un premier travail de réflexion a ainsi été mené pour proposer une relecture de certains principes de la catégorisation sociale. À la suite de cette construction théorique, trois études principales ont été réalisées afin de déterminer le poids des préjugements portés par la scène sociale de la classe sur les processus de catégorisation sociale lors de la mobilisation des identités d'enseignants et d'élèves en EPS. Dans un contexte où l'enseignant est institutionnellement le dominant hiérarchique, les élèves perçoivent-ils des espaces identitaires leur permettant d'occuper une position sociale satisfaisante au sein de cette relation imposée? La première étude, s'articulant autour de trois sous-études, cherche à déterminer le poids de la scène sociale sur les effets de catégorisation sociale. Dans une scène sociale à l'avantage des hommes (football), les femmes, contrairement à ce qui était attendu, cherchent à établir une position sociale favorable pour leur groupe par le jeu de la catégorisation sociale. La deuxième étude s'intéresse aux différentes insertions identitaires sur lesquelles les enseignants et les élèves en EPS peuvent s'appuyer lors de leurs interactions. Les résultats montrent, à partir de l'analyse des *verbatim* d'une séance d'EPS, que si le contexte prédétermine leurs relations sur la base de leurs rôles sociaux, d'autres espaces identitaires sont co-construits et investis sans pour autant remettre en cause les règles de la scène sociale. Enfin, la troisième étude propose une cartographie des positionnements identitaires qu'implique la relation intergroupe enseignants-élèves en EPS. À partir de l'utilisation de l'outil *RepMut*, il s'avère qu'au niveau catégoriel, seuls les enseignants sont en mesure de se positionner de façon satisfaisante. En effet, le rôle d'élève qu'instaure la relation à l'enseignant ne permet aux élèves de bénéficier d'une position catégorielle que s'ils usent d'une dimension de comparaison différente de celle établie par la scène sociale. En conclusion, ce travail montre qu'en EPS, et *a priori* de façon plus générale, la relation enseignants-élèves ne permet qu'aux premiers d'occuper une place sociale conforme à celle attendue. En effet, face à l'enseignant, il semble bien difficile pour les élèves d'investir le rôle que l'école attend d'eux.

Mots clés : Catégorisation sociale, partitions sociales, identités, stratégies, enseignants, élèves, E.P.S.

THE CO-CONSTRUCTION OF THE IDENTICAL POSITIONINGS OF TEACHERS AND PUPILS IN PHYSICAL EDUCATION.

Abstract: This doctoral work is interested in the identical positionings of the teachers and the pupils led by the relation that the social scene in Physical Education establishes between them. These positionings are approached by means of the theories bound to the social categorization and more precisely the theory of the social identity, the theory of the auto-categorization and the conception of the social partitions. If the social partitions establish a continuation of the first two theories, they also rest on their own theoretical foundation, based on social psychology of the language. The goal of the first work was to propose a review of certain principles of the social categorization. This proofreading leaned in particular on the idea that the positionings of every group co-build themselves from the relation intergroup, and that the positions adopted by each are not necessarily symmetric. Following this theoretical construction, three main studies were led to determine the weight of pre-judgments carried by the social scene of the classroom on the processes of social categorization during the mobilization of the identities of teachers and pupils in Physical Education. More precisely, in a context where the teacher is institutionally the hierarchical dominant of the pupils, the pupils do perceive identical spaces allowing them to occupy a satisfactory social position within this relation. The first study, articulating around three sub-studies, tries to determine the weight of the social scene on the effects of social categorization. Contrary to what was expected in this social scene to the advantage of the men (soccer), the women manage to establish a favorable social position for their group by the game of the social categorization. The second study focuses on the various identical insertions on which teachers and pupils in Physical Education can lean during their interactions. The results show, from the analysis of the verbatim of a session of Physical Education that, if the context predetermines their relations on the basis of their social roles, other identical spaces are co-built and invested without questioning the rules of the social scene. Finally, the third study proposes a mapping of the identical positionings which implies the relation intergroup teachers-pupils in physical education. The tool RepMut allows to highlight that at the category-specific level, only teachers are capable of positioning in a satisfactory way. Indeed, the relation to the teacher does not allow pupils to benefit from a satisfactory category-specific position, if it is not by using dimensions of comparison different from that established by the social scene. In conclusion, this work shows that in Physical Education, and prejudice in a more general way, the relation teachers-pupils allows only the first ones to occupy a social place in compliance with that waited. Indeed, in front of the teacher, it seems difficult for pupils to invest the role for which the school expects from them.

Key-words : Social categorization, social partitions, identical co-construction, strategies, pupils, teachers, physical education.

Remerciements

C'est autour du concept de co-construction que je souhaite articuler ces remerciements. En effet, si l'idée de co-construction m'apparaît aujourd'hui comme inhérente à la compréhension des rapports intergroupes et plus généralement à celle des rapports humains, il ne pourrait en être autrement dans ce préambule dédié aux remerciements. Je tiens donc à remercier toutes celles et ceux dont les relations, réelles ou projetées, ont participé à la co-production de cette réflexion et à son aboutissement.

Pour commencer, je tiens à remercier l'ensemble des membres du jury qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer et de critiquer ce travail : Marie-Christine Toczec (Université de Clermont-Ferrand), Lucile Lafont (Université de Bordeaux) et Philippe Sarazzin (Université de Grenoble). La finesse et la pertinence de leurs remarques permettent aujourd'hui d'entrevoir de nouvelles perspectives de recherche.

Je tiens à remercier tout particulièrement mes co-directeurs Marie-Françoise Lacassagne et Philippe Castel pour l'ensemble de leurs contributions relatives à ce travail et à la construction plus générale de mon rapport à la recherche. L'un comme l'autre ont cette qualité d'offrir des espaces de co-construction du savoir où le contrat de communication négocié offre une parole libre et possède une légitimité propre.

Je tiens aussi à remercier l'ensemble des personnes du laboratoire SPMS pour les échanges que nous avons eu et qui ont jalonné ces années de doctorat. Je souhaite porter une attention plus spécifique à ceux dont les interactions ont directement impacté le travail que j'ai pu faire : Iouri Bernache-Assolant, Patrick Boucher, Pierre De Oliveira, Lucie Finez, Fabrice Gabarrot, Ahmed Jebrane, Raphael Laurin et Antoine Marsac.

Un *special thanks* à tous mes collègues pour nos échanges qui ont permis de co-construire une identité groupale bénéfique lors de ce travail durant toutes ces années.

Enfin, à ma famille et mes amis qui m'ont toujours soutenu mais qui ont subi directement ou indirectement les conséquences de cet engagement doctoral.

Merci donc à : Anaïs, Audrey, Aurélien, Baptiste, Boris, Carlos, Caroline, Cécile, Charlotte, Clément, Faycel, Gelareh, Ghislain, Ivan, Jean-Marc, Juliette, Khafid, Khaled, Louay, Manou, Marie, Martine, Marvin, Maryse, Michel, Meriem, Monem, Nico, Orsolya, Pascaline, Patrice, Patrick, Paul, Paulette, Pierre, Quentin, Raph, Rodolphe, Roland Manchot, Thomas, Valery, Victorien, Virginie, Vivien, Wellience pour et dans le désordre : son mental, sa voix, son humour familial, ses cours d'espagnol, ses collaborations prolifiques, leurs art de tenir une position initiale envers et contre tout dans une discussion sans intérêt, son historique de recherche internet, son coup droit, ses stats, son café, ses bonbons qu'on connaît pas, son chocolat rose, sa mère, son adoration inconditionnée et utopique de Roger F., leurs cours d'arabe, sa vision de l'entreprise, ses mots improbables pendant sa soutenance, son obéissance rouge, sa visite à Vichy, sa capacité à avoir menacé stéréotypiquement ma sœur au collège, ses poils de chat, leurs longues relectures pressées, ses longs échanges sur l'école..., son passage qui m'a ouvert la voie, son bulletin de classe aussi bon qu'improbable, ses défaites au squash, son initiation à la revendication syndicale, ses moments de détente, ses discussions de balcon....

Pour conclure, un grand merci à tous et une attention toute particulière à celles qui m'ont suivies et soutenues chaque jour à la maison tant dans mes absences, que mes horaires décalés... Cynthia et bien entendu Noémie.

Tables des Matières

INTRODUCTION	6
PERSPECTIVES IDENTITAIRES LIÉES À LA TIS ET À LA TAC.....	10
1. THÉORIE DE L'IDENTITÉ SOCIALE.....	10
2. THÉORIE DE L'AUTO-CATÉGORISATION	18
<i>Synthèse de la TIS et la TAC.....</i>	<i>24</i>
LA CATÉGORISATION SOCIALE ET LES BIAIS PERCEPTIFS	25
1. ASSIMILATION ET HOMOGENÉITÉ	26
2. CONTRASTE	35
<i>Synthèse des biais perceptifs.....</i>	<i>38</i>
LES VARIABLES STRUCTURELLES	39
1. POSITION DU GROUPE	40
2. PERTINENCES DES DIMENSIONS DE DIFFÉRENCIATION	43
3. PERMÉABILITÉ, STABILITÉ ET LÉGITIMITÉ	46
<i>Synthèse des biais intergroupes en fonction des variables structurelles.....</i>	<i>51</i>
LES PARTITIONS SOCIALES	54
1. LA THÉORIE DES PARTITIONS SOCIALES.....	55
2. LE CONTRAT DE COMMUNICATION	60
3. MISE EN PERSPECTIVE DE LA CATÉGORISATION SOCIALE À PARTIR DES PARTITIONS SOCIALES	68
<i>Synthèse de la mise en perspective de la catégorisation sociale par les partitions sociales.....</i>	<i>93</i>
BILAN THÉORIQUE	94
ÉTUDE 1 : DISCRIMINATION SEXUÉE AU FOOTBALL	97
<i>Résumé de l'Étude 1 : Discrimination sexuée au football.....</i>	<i>97</i>
1. OBJECTIFS GÉNÉRAUX.....	99
2. LE STACKING.....	104
3. ÉTUDE 1A : VALEUR ET REPRÉSENTATIVITÉ SEXUÉE DES QUALITÉS AU FOOTBALL	110
<i>Synthèse de l'Étude 1a.....</i>	<i>142</i>
4. ÉTUDE 1B : IMPORTANCE DES POSTES DE JEU AU FOOTBALL	143
<i>Synthèse de l'Étude 1b.....</i>	<i>157</i>
5. ÉTUDE 1C : DISCRIMINATION SEXUÉE AU FOOTBALL DANS UN MONDE VIRTUEL	158
<i>Synthèse de l'Étude 1c.....</i>	<i>187</i>
6. DISCUSSION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE 1	188

ÉTUDE 2 : IDENTITÉ SOCIALE ET POSITIONNEMENT EN E.P.S. : UNE ÉTUDE LANGAGIÈRE AU LYCÉE	193
1. OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	193
2. MÉTHODOLOGIE.....	195
3. RÉSULTATS	206
4. DISCUSSION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE 2	220
<i>Synthèse de l'Étude 2</i>	225
ÉTUDE 3 : LES RELATIONS ENSEIGNANTS-ÉLÈVES DANS UN MODÈLE DE REPRÉSENTATIONS MUTUELLES	226
1. OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	226
2. MÉTHODOLOGIE.....	231
3. HYPOTHÈSES	237
4. ANALYSE DES RELATIONS INTERGROUPES ENSEIGNANTS-ÉLÈVES	238
5. DISCUSSION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE 3	272
<i>Synthèse de l'Étude 3</i>	276
DISCUSSION GÉNÉRALE.....	278
CONCLUSION	296
BIBLIOGRAPHIE.....	299
LISTE DE TABLEAUX.....	320
LISTE DE FIGURES	322
ANNEXES	323
1. ANNEXE DE LA PARTIE THÉORIQUE	323
2. ANNEXE DE L'ÉTUDE 1	327
3. ANNEXE DE L'ÉTUDE 3	333

INTRODUCTION

Ce travail doctoral propose d'affiner la compréhension des rôles sociaux des enseignants et des élèves en Éducation Physique et Sportive (E.P.S.) en privilégiant une approche basée sur les travaux relatifs aux théories de l'identité sociale et de l'auto-catégorisation mais en prenant également en compte les concepts de scène sociale et de partitions sociales. Plus précisément, l'établissement des positionnements identitaires des acteurs de la séance d'EPS permet de s'interroger à plus long terme sur les relations qu'ils entretiennent et les conséquences que cela pourraient avoir sur les apprentissages proposés mais aussi d'offrir d'autres pistes dans la formation de futurs praticiens. Si les avancées en psychologie sociale démontrent depuis plus d'une quarantaine d'années, notamment par l'intermédiaire du courant de la catégorisation sociale, que les perceptions, les comportements, les jugements sont conditionnés par l'identité positive que chacun cherche à obtenir, cette question à l'école et en EPS reste encore à approfondir, notamment dans les rapports spécifiques qu'entretiennent l'enseignant et les élèves. Ces rapports sont en effet conditionnés par le rôle que la scène sociale impose à chacun, renvoyant l'enseignant et l'élève à leur appartenance catégorielle. Cette appartenance catégorielle est d'autant plus spécifique que chaque groupe n'existe que parce que l'autre existe aussi. L'enseignant n'a lieu d'être qu'à condition qu'il y ait des élèves et réciproquement. Ainsi, il existe un rapport d'interdépendance entre ces deux groupes où chacun doit pouvoir investir une place sociale bénéfique pour son identité tout en permettant à l'autre d'en faire de même. À partir de ce *postulat*, l'enjeu est d'esquisser ici les contours de cette relation afin de comprendre comment chacun des acteurs de la séance d'EPS se positionne vis-à-vis de l'autre au travers de son appartenance groupale. En effet, appréhender la relation enseignant-élèves à travers la théorie de l'identité sociale (TIS) (Tajfel & Turner, 1979, 1986), c'est prendre le parti que cette relation met en jeu des individus qui interagissent en tant que membres de groupes sociaux. Autrement dit, c'est à partir de cette approche qui ne considère pas le rapport enseignant-élèves comme une relation entre un individu et un groupe mais comme l'expression d'un rapport dynamique et co-construit entre deux groupes impliqués dans un cadre institutionnel que ce travail doctoral s'inscrit.

Une première réflexion sur ce rapport consiste à considérer que ce cadre, institutionnalisé par l'école, prédéfinit la place de l'enseignant dans un rapport que l'on pourrait qualifier de domination vis-à-vis des élèves. En effet, ce rapport de domination semble préalablement inscrit au sein de l'étymologie même des mots *enseignant* et *élève*. Indépendamment des sources (Larousse, Petit Robert), il ressort que l'enseignant est celui qui enseigne, c'est-à-dire "Celui qui instruit quelqu'un à quelque art ou quelque science", celui qui forme un autre à la connaissance de quelque chose. L'élève, quant à lui, est celui qui reçoit les leçons, les instructions de quelqu'un, qui est guidé par celui-ci. Si aujourd'hui l'élève est celui qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire, cet enseignement est historiquement dirigé et incarné par le maître. Cette notion de maître qui vient du latin *dominus* fait référence à celui qui domine. Ainsi, il semble que la compréhension étymologique du rapport enseignant-élève soit également orientée dans le sens d'une domination de l'enseignant sur l'élève. Cependant, il est intéressant d'envisager qu'aujourd'hui l'enseignant est également formé à être un pédagogue, c'est-à-dire à être en capacité d'apporter à l'élève les outils dont il a besoin pour s'appropriier le savoir qu'il lui propose. Ce terme de pédagogie issu du grec ancien se définit avec sa racine *péda* par "l'enfant" et avec sa racine *-gogie* par "conduire, mener, accompagner, élever". Si le terme enseignant semble impliquer une prise de pouvoir sur l'élève, le rôle social du pédagogue dans l'antiquité s'avère être son contraire. En effet, "Le *pédagogue* était un esclave qui accompagnait l'enfant à l'école, lui portait ses affaires, mais aussi lui faisait réciter ses leçons et faire ses devoirs" ("Trésor de la langue française," 2010), c'est-à-dire quelqu'un possédant une place sociale inférieure à celle de l'élève issu d'une famille riche et étant à son service. Dans cette optique, si le rapport enseignant-élève semble *a priori* conditionné par une domination du premier sur l'autre, il apparaît que les différents rôles de l'enseignant puissent permettre à l'élève de s'octroyer une position plus favorable.

Une deuxième réflexion consiste à appréhender ce rapport sous son aspect dynamique et co-construit. Bien que la relation entre l'enseignant et les élèves soit orientée à l'avantage de l'enseignant, elle semble pouvoir revêtir d'autres formes comme mentionnées précédemment avec l'exemple étymologique du pédagogue. L'idée est que, si ce rapport apparaît comme institutionnalisé par la scène sociale scolaire, il doit d'une part s'affirmer et se co-construire dans le temps et d'autre part laisser peut-être place à d'autres formes de positionnements. Depuis leur entrée dans le système scolaire, les élèves construisent au contact des différents enseignants qu'ils côtoient les règles implicites de la scène sociale de la classe. Si les enseignants guident la construction de ces règles, les élèves les explorent induisant une

régulation conjointe de celles-ci et conduisant ainsi à un principe de co-construction de ce rapport. En d'autres termes, il est possible de concevoir qu'il existe une scène sociale "objective" de la classe dont les enseignants et les élèves ont une représentation qu'ils ajustent au fur et à mesure de leur interactions. Cependant, alors que l'enseignant semble le porteur de ces règles institutionnelles, il s'est également construit lui-même une représentation au travers de son histoire d'enseignant mais aussi au travers son passé d'élève. En effet, il s'est construit une représentation au fil du temps dans la mesure où il a occupé la position d'élève. Cette double appartenance catégorielle, alternée au cours du temps, mérite d'être prise en compte aussi bien dans l'approche globale de cette recherche que dans le choix des théories employées et des protocoles proposés ainsi que dans l'interprétation des résultats.

Afin d'appréhender les différents positionnements identitaires propres à la relation enseignant-élèves dans la scène sociale de l'EPS, une partie théorique centrée sur la catégorisation sociale propose d'interroger les théories de l'identité sociale et de l'auto-catégorisation par l'intermédiaire des partitions sociale. Cette approche concernera aussi bien les différentes insertions identitaires disponibles dans une situation, que les différents biais de la catégorisation (perceptifs, évaluatifs, comportementaux), les variables structurelles ou encore les stratégies de management identitaire. Afin d'établir un lien entre la théorie et le contexte scolaire de l'EPS, des exemples fictifs illustreront les principaux concepts tout au long de cette première partie. Une fois les principes théoriques exposés, trois études seront proposées dans l'optique d'appréhender les rapports qu'entretiennent les enseignants et les élèves en EPS.

La première vise à mettre en évidence, au travers d'un protocole expérimental utilisant un support virtuel, que les des biais de catégorisation à l'encontre des élèves sont mis en place dès qu'une posture d'enseignant est sollicitée. Ces comportements s'expriment lors d'un match de football où des sujets, jouant le rôle d'enseignant, positionnent et sélectionnent les élèves de leur classe en vue de remporter la rencontre. Cette étude, qui s'articule autour du concept de *stacking*, est précédée de deux études préliminaires dont le rôle est d'établir les prérequis nécessaires à la compréhension des choix effectués par l'enseignant lors de la composition de son équipe. Si les premiers résultats mis au jour prennent en compte le comportement des enseignants, ils ne permettent pas d'appréhender l'aspect dynamique de la relation enseignant-élèves.

Cet aspect dynamique de la relation est donc l'enjeu de la deuxième étude qui s'intéresse au jeu langagier de régulation du positionnement identitaire des acteurs de la séance d'EPS. Cette étude de cas s'appuie sur l'analyse des *verbatim* utilisés par un enseignant d'EPS et ses élèves et utilisant les pronoms personnels comme révélateur du positionnement social de chacun. Ces données *in situ* montrent qu'au fil des interactions, l'enseignant et les élèves adoptent différents positionnements en fonction de l'autre et de leur propre besoin reflétant toute la complexité de la co-construction identitaire.

Enfin, une troisième étude sur la relation intergroupe proprement dite enseignant-élèves soulève tous les enjeux de cette co-construction. Alors que l'étude précédente sur le langage n'offrait qu'une confrontation des positionnements, ces derniers résultats permettent de comprendre ce que traduit ce rapport intergroupe chez les enseignants et les élèves en termes d'insertions identitaires.

PERSPECTIVES IDENTITAIRES LIÉES À LA TIS ET À LA TAC

1. THÉORIE DE L'IDENTITÉ SOCIALE

L'approche des relations humaines en termes de rapports intergroupes, développée par Tajfel et ses collaborateurs à partir de la fin des années soixante, cherche à expliquer les phénomènes relationnels pouvant potentiellement exister entre deux ou plusieurs groupes. Cette théorie des relations intergroupes est en lien avec la théorie des conflits réels (Sherif, 1966) qui établit que ces relations peuvent être soit de type coopératif, soit de type compétitif. Si, dans le premier cas, la perception d'un objectif commun entre des groupes en conflit conduit leurs membres à coopérer pour obtenir des ressources rares ou valorisées, dans le deuxième cas, les groupes maintiennent des rapports compétitifs voire conflictuels entre eux dans le but de s'approprier ces ressources au détriment des autres. Dans cette optique, le type de relations produites entre les groupes, à savoir la coopération ou la compétition, est lié aux caractéristiques objectives de la situation, c'est-à-dire à la nature du but poursuivi ou à la rareté des ressources.

Dans les situations de type compétitif, la théorie de l'identité sociale (TIS) affine la théorie des conflits réels en déterminant les processus sous-jacents aux comportements conflictuels adoptés par les groupes. Ces comportements seraient à comprendre au regard de l'articulation des processus de catégorisation sociale, d'identification sociale et de comparaison sociale auxquels sont soumis les individus lorsque la situation les conduit à s'activer en tant que membres d'un groupe social. Ces processus mis en jeu au sein des relations intergroupes conduiraient les individus affiliés à un groupe social (endogroupe) à obtenir ou maintenir une identité sociale positive par rapport des membres du groupe auxquels ils sont confrontés (exogroupe).

La notion de catégorie en psychologie sociale, avec les biais qui y sont associés, renvoie à l'expérience menée en 1963 par Tajfel et Wilkes dans laquelle ils mettent en évidence l'apparition de distorsions perceptives lorsqu'on établit des classes parmi les objets de l'environnement. Cette étude montre plus précisément que les éléments (objets physiques) d'une même catégorie sont perçus comme plus ressemblants entre eux et comme plus

différents des éléments d'une autre catégorie qu'ils ne le sont réellement. En transposant cette réalité physique à une réalité sociale, ces catégories renvoient aux groupes sociaux et les éléments qui les composent aux membres qui les constituent. Ainsi, Tajfel (1972, p. 293) considère la catégorisation sociale comme un outil cognitif qui segmente, classe et ordonne l'environnement social dans lequel est inséré l'individu afin qu'il puisse réduire la complexité de ce réel, quel qu'il soit. Cette simplification de la réalité sociale permet à l'individu d'appréhender les relations sociales en termes de catégories, qui sont parfois des groupes sociaux auxquels l'individu peut ou non appartenir. Tajfel et Turner (1979, p. 40) définissent le groupe social comme "une collection d'individus qui se perçoivent comme membres d'une même catégorie, qui attachent une certaine valeur émotionnelle à cette définition d'eux-mêmes et qui ont atteint un certain degré de consensus concernant l'évaluation de leur groupe et de leur appartenance à celui-ci" (Traduction de Autin, 2010, p. 1). Dans cette optique, la valeur et l'implication qu'accordent les individus à cette appartenance groupale renvoient au processus d'identification sociale développé envers ce groupe. Ce processus conduit les individus à se définir et à être vus par les autres comme membres d'un groupe ou de façon plus générique comme membre d'une certaine catégorie sociale. Tajfel et Turner (1979, p. 40) supposent que les groupes sociaux fournissent aux individus un statut qui est défini en fonction des catégorisations cognitives qu'offre la structure sociale. Ainsi, les appartenances groupales permettent aux individus de s'identifier en termes sociaux. Ce processus d'affiliation d'un individu à un groupe social est ainsi défini sous le terme d'*autodéfinition* (Tajfel & Turner, 1979, p. 41) même s'il est également possible que cette définition groupale de l'individu soit produite de façon consensuelle par d'autres. Enfin, la comparaison sociale est à comprendre comme le processus qui conduit les membres d'un groupe à se comparer avec ceux d'un autre groupe (Levine & Moreland, 1987) afin d'établir la position de leur groupe (par exemple en tant que dominant ou dominé) par rapport à cet autre groupe. Ce terme de comparaison sociale est issu des travaux originaux de Festinger (1954) qui postule notamment que les individus cherchent à se positionner individuellement favorablement par rapport aux autres en procédant à des comparaisons. Tajfel (1972) réinvestit ce *postulat* en le transposant aux relations intergroupes et en constitue la base motivationnelle de la TIS. Dans ces conditions, la comparaison intergroupe et l'objectif recherché par les membres d'un groupe d'avoir un positionnement avantageux vis-à-vis des autres groupes mettent en rapport la catégorisation sociale et l'identité sociale.

Ce sont dans ces conditions de catégorisation sociale, d'identification groupale et de comparaison sociale que les individus sont conduits à agir comme membres d'un groupe et à adopter parfois des jugements (*biais évaluatifs*) ou des comportements (*biais comportementaux*) discriminants à l'encontre d'autres groupes.

L'articulation de ces processus permet à Tajfel de poser les concepts de base de la TIS : les individus cherchent à obtenir ou à maintenir une identité sociale positive qui s'appuie principalement sur des comparaisons favorables pouvant être établies entre l'endogroupe et des exogroupes pertinents ; ainsi lorsque l'identité sociale est insatisfaisante, les individus tenteront de quitter leur propre groupe pour rejoindre un groupe bénéficiant d'un positionnement avantageux et/ou chercheront au sein de leur groupe actuel à retrouver une position plus favorable. Dans ces conditions et en lien avec la théorie des conflits réels, les groupes en présence sont en mesure de s'inscrire, en fonction de la situation, dans des rapports compétitifs qui peuvent être soit de type social (ressources valorisées), soit de type réaliste (ressources rares). Alors que la compétition sociale est motivée par une évaluation en termes de comparaison sociale, la compétition réaliste provient de buts incompatibles entre les deux groupes. De façon plus globale, si la compétition sociale et la compétition réaliste sont motivées par le besoin, pour les membres des groupes, d'obtenir une identité sociale positive, la deuxième débouche plus facilement, selon Sherif (1966), sur des rapports conflictuels.

Parallèlement à ces trois processus (catégorisation, identification, comparaison), la TIS postule également qu'en fonction de la situation dans laquelle il se trouve, un sujet peut s'inscrire aussi bien dans une relation interindividuelle que dans une relation inter-groupale. Les comportements interpersonnels développés lors des relations individuelles concernent "[...] les interactions entre deux individus ou plus, individus qui sont totalement définis par leurs relations interpersonnelles et leurs caractéristiques individuelles et nullement affectés par leurs divers groupes ou catégories sociales d'appartenance" alors que les comportements intergroupes s'appréhendent comme "des interactions entre au moins deux individus (ou groupes d'individus) qui sont totalement déterminés par leurs appartenances respectives à différents groupes ou catégories sociales et nullement affectés par les relations interindividuelles entre les personnes concernées" (Traduction proposée par Storari & Gilles, 2008, p. 2; Tajfel & Turner, 1979, p. 34).

Ces deux pôles relationnels, que Tajfel et Turner (1979) envisagent comme un continuum, sous-tendent l'idée que le sujet possède à la fois une identité personnelle et une

identité sociale et qu'il les active selon les bénéfices identitaires qu'il pense pouvoir tirer de la situation dans laquelle il est engagé. Ces bénéfices identitaires sont compris comme le besoin qu'a le sujet d'obtenir une identité positive et appréhendés comme une préservation d'un concept de soi positif (Tajfel & Turner, 1979; Tajfel, 1981). En plus de ce continuum lié au fonctionnement de l'individu, Tajfel et Turner (1986) proposent également de prendre en compte les réalités sociales ainsi que les systèmes de croyances socialement partagées. À partir du pôle identitaire activé chez l'individu dans une situation donnée, ce dernier produit, en fonction de ses représentations et de son système de croyances, des comportements particuliers. Plus précisément, le système de croyances, qui se distingue de la réalité objective, s'appuie sur l'idée que, dans une situation donnée, l'individu peut croire ou non au changement possible de sa place sociale et de celle des autres. En d'autres termes, soit l'individu attribue à la réalité une croyance relative à la flexibilité de la société où il peut changer l'orientation du rapport intergroupe, soit il fait appel à une croyance relative à une perception accrue de la stratification sociale où les affiliations de chacun restent rigides. Ce système de croyances semble être en lien avec les variables structurelles de perméabilité, de stabilité et de légitimité (cf. p. 38) qui renvoient à la possibilité que possèdent un ou plusieurs membres d'un groupe de pouvoir intégrer un autre groupe bénéficiant d'une image sociale positive ou de chercher avec son groupe à renverser ce rapport préjudiciable. (pour explication plus approfondie voir, Licata, 2007).

Pour résumer, la théorie de l'identité sociale s'appuie sur le fait qu'un individu, inséré au niveau groupal, catégorise son environnement social et s'identifie à l'une des catégories présentes en se comparant à une autre. Les comportements et les attitudes, le type d'identité activée et les croyances mobilisées par les individus dépendent des caractéristiques de la situation dans laquelle ils sont insérés.

De façon synthétique, Ellemers (traduction libre, 1993, p. 30) résume la théorie de l'identité sociale de la manière suivante : "[les trois processus de base] impliquent que (a) les individus peuvent se définir eux-mêmes et les autres en tant que membres de groupes sociaux, (b) à partir de certaines caractéristiques (regroupements) qu'ils attribuent à chaque membre du groupe et (c) dont ils se servent pour se comparer positivement ou négativement avec les caractéristiques d'autres groupes".

Si la comparaison sociale à d'autres groupes peut conduire à obtenir une identité sociale positive, elle peut également s'avérer négative. Il est alors possible de parler de *haut*

statut pour les groupes ayant obtenu des comparaisons favorables et de *bas statut* pour ceux dont les comparaisons se sont avérées défavorables (J. C. Turner, 1975).

Il semble nécessaire ici de proposer un cadrage sémantique entre les termes employés dans la littérature pour définir la nature des groupes et ceux étudiés dans les différents paradigmes puisque la notion initiale de *statut* a été déclinée de plusieurs façons. En reprenant par exemple les travaux de Sachdev et Bourhis (1984, 1985, 1987, 1991) ou ceux de Lücken et Simon (2005), les rapports intergroupes peuvent être basés sur le statut (haut/bas), sur le pouvoir (dominant/dominé) ou sur le nombre d'individus formant le groupe (majoritaire/minoritaire). Pour faciliter la lecture et permettre une appréhension concordante dans la littérature, les dénominations *Avantagés* et *Désavantagés* indépendamment de la dimension mise en jeu (cette dénomination est par exemple utilisée par Chappe & Brauer, 2008) seront employées par la suite pour traduire les positionnements des groupes : la première renvoyant dans la relation à une position permettant d'obtenir une identité positive et la deuxième impliquant une identité négative.

Pour poursuivre, si la TIS développe l'idée qu'en fonction de la situation, les individus activent soit une identité personnelle soit une identité sociale, Brown et Turner (1979) précisent que, lors de l'activation de ce pôle social, les individus peuvent relever de plusieurs catégories sociales en même temps (voir aussi J.-C. Deschamps & Doise, 1978; Vanbeselaere, 1987). Ainsi l'individu est en mesure d'activer différentes identités en fonction des comparaisons dans lesquelles il est engagé (J. C. Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987; J. C. Turner, 1985) afin d'obtenir une identité sociale positive. Quelle que soit la nature de l'identité sociale activée, les individus, mobilisés en tant membres d'un groupe et soumis à une catégorisation sociale, cherchent alors à favoriser au maximum leur propre groupe et/ou à défavoriser l'autre groupe afin de tirer bénéfice de la situation sociale dans laquelle ils sont insérés.

Ces comportements, qui ont été mis en évidence pour la première fois par Tajfel, Billig, Bundy et Flament (1971, 1979), se manifestent chez le sujet par le fait de favoriser au maximum son propre groupe (endo-favoritisme¹) et de défavoriser au maximum l'exogroupe

¹ Si dans la littérature française le terme d'*auto-favoritisme* peut être utilisé pour traduire cet effet, le terme d'*endo-favoritisme* semble plus approprié. Plus précisément, le préfixe latin *auto-* fait référence "à soi-même" et celui grec *endo-* peut se définir comme "à l'intérieur". Si ces deux termes renvoient à la relation d'un individu avec son groupe, le terme *auto-* en français est ambigu puisqu'il compose par exemple des mots comme autobiographie, autodidacte,... qui font davantage référence à l'individu en tant que personne qu'à celui de membre d'un groupe.

(exo-défavoritisme) quitte, dans certains cas, à pénaliser l'endogroupe. Ces comportements, produits par un membre de l'endogroupe lorsqu'il est confronté à un ou plusieurs membres d'un exogroupe, sont alors à comprendre comme des phénomènes de discrimination, c'est-à-dire des traitements spécifiques indépendants de raisons objectivement liées au groupe. En effet, dans leur paradigme princeps, qu'ils nomment Paradigme des Groupes Minimaux (PMG), Tajfel *et al.* proposent dans un premier temps à des sujets de juger de l'esthétisme de tableaux peints par deux artistes différents (Klee et Kandinsky). Ils répartissent ensuite les sujets en deux groupes distincts de façon aléatoire, c'est-à-dire indépendamment des jugements qu'ils ont émis. Une fois catégorisés et affiliés à un groupe, les sujets doivent répartir une somme d'argent entre ces deux groupes à l'aide d'une matrice obligeant à rétribuer conjointement l'endogroupe et l'exogroupe de façon équitable ou non, le sujet ne se rémunérant jamais lui-même. C'est sur cette base de répartition que les discriminations sont mises en exergue. Elles se résument globalement comme des effets pro-endogroupe et se déclinent principalement en termes d'endo-favoritisme, voire dans certains cas en d'allo-défavoritisme. Si le premier effet conduit le sujet à "donner" plus à son groupe, le deuxième effet revient à "donner" le moins possible à l'autre groupe. Un troisième effet consiste à maximiser les rétributions entre les deux groupes soit en choisissant une répartition équitable entre les groupes, soit lorsque cela est possible en maximisant le gain en faveur de l'endogroupe. Enfin, dans les situations où la récompense maximale pour l'endogroupe implique une rétribution supérieure de l'exogroupe, les sujets préfèrent handicaper leur propre groupe en le récompensant moins mais de façon plus avantageuse que le groupe opposé.

Globalement, les différentes formes de compétition et de discrimination observées dans cette expérience reflètent plus un enjeu lié à l'obtention d'une identité sociale positive qu'à une lutte de ressources puisque chacun des groupes formés est en mesure d'occuper une position favorable vis-à-vis de l'exogroupe. Cette expérience démontre que le simple fait de catégoriser des individus en deux groupes différents crée des phénomènes de discrimination indépendamment des bénéfices personnels de chaque membre des groupes et sans qu'il y ait de conflits préalables entre eux. Ce processus de favorisation de l'endogroupe et/ou de défavorisation de l'exogroupe a été également mis en évidence, par le biais d'évaluations, chez des sujets ayant été simplement mobilisés à partir des termes "eux" et "nous" (Perdue, Dovidio, Gurtman, & Tyler, 1990, étude 1 & 2).

Cependant, si cette expérience permet à chaque groupe de se comparer favorablement à l'autre, il existe des situations dans lesquelles cette comparaison intergroupe s'avère

préjudiciable pour l'un des deux groupes et où la possibilité de favoriser son propre groupe devient impossible. Dans de telles conditions, les membres du groupe menacé produisent un biais dit d'exo-favoritisme (Masse, Salès-Wuillemin, Bromberg, Frigout, & Kohler, 2009; Sénémeaud, Mange, Gouger, Testé, & Somat, 2011) ou appelé également biais pro-exogroupe (Dambrun, Gatto, & Roche, 2005; Muller, Yzerbyt, Judd, Park, & Gordjin, 2005). Pour Tajfel et Turner (1986), l'expression d'un tel biais ne peut pas être expliquée par la théorie des conflits réels puisque les membres des groupes *désavantagés* suite à la comparaison développent des attitudes positives envers l'exogroupe.

En résumé, la TIS définit que tout individu possède deux types d'identités qu'il peut activer en fonction des bénéfices identitaires qu'il perçoit. Lorsque l'individu est affilié à un groupe, il mobilise son identité sociale et cherche, lors de comparaisons intergroupes, à s'octroyer la position la plus *avantagée* afin d'y affecter une valence positive. L'obtention de cette identité bénéfique produite à partir de la comparaison intergroupe s'accompagne de distorsions de la perception, de l'évaluation et des comportements conduisant à favoriser son groupe au détriment d'un autre.

Cependant, si à l'issue de ces comparaisons sociales, un groupe peut occuper une position *avantagée*, il peut aussi dans certains cas être contraint à occuper une position *désavantagée* préjudiciable pour son identité sociale., en fonction de la situation dans laquelle sont insérés les groupes, de la perception qu'ils en ont et de la nature de la relation, les membres du groupe *désavantagé* peuvent exprimer trois types de comportements (Tajfel & Turner, 1979, pp. 19–20). Ils peuvent accepter l'existence de ces positions et chercher à intégrer le groupe *avantagé* afin de bénéficier d'une identité favorable (*mobilité sociale*). Ils peuvent également réévaluer les critères de comparaison ou en utiliser d'autres pour bénéficier d'une position *avantagée* et retrouver une identité sociale satisfaisante (*créativité sociale*). Enfin, ils peuvent être en mesure de rejeter l'évaluation délétère de leur groupe et tenter d'occuper la place *avantagée* de l'exogroupe (*compétition sociale / compétition réaliste*) afin d'acquérir une identité sociale positive. Dans ce dernier cas de remise en cause des positions initialement instituées par la situation, les membres du groupe *avantagé* cherchent à maintenir et/ou à préserver leur identité sociale positive. L'ensemble de ces comportements visant à rehausser une identité sociale négative est formalisé sous les termes de "stratégies de gestion identitaire" (Ellemers, 1993; van Knippenberg, 1978, à l'origine de la dénomination).

L'apport de la TIS permettrait d'identifier en EPS plusieurs types de relations développées et de positionnements adoptés par l'enseignant et les élèves. Tout d'abord, en termes d'identités mobilisées, la séance d'EPS pourrait conduire les individus engagés à être activés sur le continuum identitaire du côté du pôle inter-groupal. L'identité sociale mobilisée pourrait faire référence à la dimension sociale (enseignant/élève), à la dimension sportive (sportif/non-sportif), à la dimension scolaire (bon élève/mauvais élève) ou encore à la dimension sexuée (homme/femme). Ces appartenances catégorielles renverraient alors aussi bien à des rapports entre enseignant et élèves qu'entre élèves eux-mêmes. À l'opposé, sur ce continuum, les individus pourraient également mobiliser leur identité personnelle afin d'entretenir avec les autres des relations interpersonnelles. Ce type de positionnement semblerait réservé aux élèves puisqu'il paraîtrait difficile pour l'enseignant d'activer des caractéristiques extérieures à sa fonction sociale et que celles-ci soient reconnues comme telles par les élèves. Enfin, en termes de relations intergroupes et de comparaison sociale, deux situations pourraient être par exemple illustrées, à savoir la relation élèves/élèves et la relation élèves/enseignants.

Dans le premier cas, la comparaison pourrait se réaliser par exemple à l'issue d'un match de football. Les élèves composant l'équipe victorieuse bénéficieraient d'une identité sociale positive et ceux de l'équipe perdante seraient soumis à une évaluation négative de leur groupe. Pour les élèves dont l'identité devient négative, trois perspectives seraient donc envisageables : 1) chacun ou une partie de ces élèves pourrait chercher à intégrer le groupe de l'équipe gagnante si un autre match était proposé (*mobilité sociale*) ; 2) les élèves perdants considéreraient qu'ils ont produit "du beau jeu" par rapport à l'autre équipe (*créativité sociale*) ; 3) les élèves perdants pourraient, si un autre match était organisé, penser pouvoir cette fois-ci battre l'équipe adverse (*compétition sociale ou réaliste*).

Dans le cas de la relation enseignant/élèves, et en prenant la dimension institutionnelle de ce rapport, seuls trois types de positionnement pourraient *a priori* se retrouver chez les élèves. Dans le contexte de la classe, l'enseignant posséderait institutionnellement une position sociale supérieure à celle des élèves. Dans ces conditions, il bénéficierait, dans son rapport avec ces derniers, d'une identité sociale positive. De leur côté, les élèves, face à l'enseignant, seraient cantonnés à une comparaison négative. Face à cette position désavantagée, ils pourraient 1) chercher à intégrer le groupe avantagé de l'enseignant (*mobilité sociale*) ; 2) chercher à se comparer sur une autre dimension offrant un positionnement positif, comme par exemple le fait d'avoir des amis (*créativité sociale*) ; 3)

chercher à remettre en cause la domination de l'enseignant (*compétition sociale ou réaliste*). Cependant, la première et la dernière possibilités semblent peu réalistes car l'institution scolaire ne paraît ni permettre aux élèves de devenir les égaux de l'enseignant ni de le dominer. Dans ce dernier cas, les élèves s'exposeraient donc à des sanctions de la part de l'institution.

Ces différents exemples de positionnement permettent d'entrevoir une partie de la multitude et de la complexité des relations pouvant exister en EPS entre l'enseignant et les élèves lorsqu'ils sont appréhendés au regard de la TIS.

Avant d'approfondir la compréhension des soubassements de cette recherche d'identité positive sous-tendue par la TIS et d'enrichir la compréhension des relations intergroupes, la partie suivante abordera la théorie de l'auto-catégorisation. Cette théorie, développée par Turner (élève de Tajfel), reprend le modèle de la TIS et le complexifie en attribuant notamment un rôle plus important à l'individu dans le choix de l'identité activée. En effet, si la TIS considère que c'est la situation qui impose aux individus l'activation de telle identité groupale ou telle identité individuelle, le prolongement théorique proposé par la TAC offre une perspective plus autocentrée de l'individu quant à ses choix.

2. THÉORIE DE L'AUTO-CATÉGORISATION

En s'appuyant sur la théorie de l'identité sociale, Turner, Hogg, Oakes, Reicher et Wetherell (1987) cherchent à comprendre quel rôle joue le sujet dans la détermination de la catégorie dans laquelle il choisit de s'insérer. Ils complexifient ainsi le modèle de Tajfel en proposant une théorie dite de l'auto-catégorisation où trois activations d'identité sont possibles chez le sujet. Il conserve la notion d'identité personnelle, où le sujet est perçu comme un individu unique, et propose une dichotomie du pôle collectif de la TIS en deux entités distinctes. La première renvoie aux appartenances catégorielles et s'appréhende en termes d'identité sociale tandis que la deuxième fait appel à l'idée d'espèce humaine et au concept d'identité spécifique. Ces trois types d'identité, en référence aux travaux de Rosch (1978), se conçoivent comme des niveaux identitaires (J. C. Turner et al., 1987) et sont encore compris aujourd'hui comme des niveaux d'abstraction (voir Hornsey & Hogg, 2000). Ainsi, le *niveau subordonné* est le lieu d'expression de l'identité personnelle, le *niveau intermédiaire*, celui de l'identité sociale et le *niveau supra-ordonné*, celui de l'identité spécifique. De manière synthétique, la TAC appréhende le sujet comme un être actif qui use de stratégies pour se catégoriser en fonction des bénéfices identitaires qu'il pense pouvoir tirer de la situation dans

laquelle il est engagé. S'il est préférable pour le sujet de se comparer individuellement à d'autres sujets, il s'insérera au niveau subordonné. S'il considère qu'il appartient à un groupe et que ce dernier peut se prévaloir d'avoir de meilleurs attributs qu'un autre groupe, il s'insérera au niveau intermédiaire. Enfin, si d'un point de vue identitaire il lui est préférable de ne percevoir aucune différence avec les autres sujets, il s'insérera au niveau supra-ordonné.

Par ailleurs, alors qu'avec la TIS l'identité sociale est appréhendée "comme un facteur explicatif des comportements intergroupes [...], elle devient l'objet même de l'étude dans la théorie de l'auto-catégorisation" (Licata, 2007, p. 27). À partir de là, l'idée n'est plus de savoir quel comportement va être adopté par l'individu mais bien de connaître les conditions dans lesquelles cet individu se comportera comme membre d'un groupe.

Au niveau de l'enseignement, les positionnements identitaires des acteurs de la séance d'EPS pourraient ainsi s'inscrire selon ces trois niveaux en fonction des bénéfices identitaires que les enseignants et les élèves seraient susceptibles de percevoir et d'obtenir. L'enseignant et les élèves se percevraient soit comme faisant partie d'un seul et même groupe (niveau supra-ordonné), soit comme faisant partie de deux groupes (par exemple, enseignant/élèves ou sportifs/non-sportifs) opposés et distincts (niveau intermédiaire), soit comme des individus tous différents les uns des autres que rien ne permet de regrouper (niveau subordonné).

Parallèlement à l'existence de ces niveaux identitaires, la TAC s'appuie sur les processus régissant les identités mobilisées par les individus.

Tout d'abord, la notion d'*antagonisme fonctionnel* (J. C. Turner et al., 1987) offre un cadre pour comprendre les rapports entre les différents niveaux identitaires. Cette articulation entre les niveaux s'interprète en partant du fait que l'insertion de différents éléments à un niveau suppose que ces éléments possèdent une caractéristique commune permettant de les regrouper au sein d'une même entité (Castel, 2007). Ainsi, les comparaisons intergroupes au niveau intermédiaire ne sont possibles qu'une fois établies les similarités présentes au niveau supra-ordonné. C'est donc une fois que l'enseignant et les élèves auront perçu des caractéristiques communes que la différenciation entre ces deux groupes sociaux pourra s'effectuer.

La même logique s'applique pour les comparaisons interindividuelles où la similarité des membres de l'endogroupe doit être stabilisée avant que l'identité personnelle ne soit engagée. De la même manière, c'est une fois que chacun des élèves, individu de la séance

d'EPS, se sera perçu comme membre de groupes qu'il pourra être en mesure de se différencier des autres élèves.

Les liens entre les trois niveaux de définition de soi conduisent à ce que la saillance accrue d'un niveau affaiblisse les deux autres (voir Hornsey, 2008). Le même fonctionnement apparaît à l'intérieur du niveau intermédiaire puisque l'activation d'une identité sociale référée à un groupe affaiblit l'expression des autres identités sociales concurrentes présentes dans la situation (voir aussi Oakes, Haslam, & Turner, 1994). Au niveau de la séance d'EPS, cela reviendrait à poser l'hypothèse que, si les enseignants et les élèves se définissaient à partir de ces caractéristiques, les identités comme par exemple celles de sportifs/non-sportifs seraient moins activables.

Ainsi, lorsque le niveau intermédiaire est perçu comme le plus saillant, une multitude d'identités sociales sont disponibles pour l'individu. Hornsey et Hogg (2000) précisent qu'il existe une gradation plus fine de ce niveau d'abstraction en termes de sous-groupes. Dans ces conditions, la catégorisation dans tel ou tel groupe selon telle ou telle identité est alors déterminée de façon conjointe par l'*accessibilité* et l'*adaptabilité (fit)* (Oakes, Turner, & Haslam, 1991; Oakes, 1987). La notion d'*adaptabilité*, qui renvoie à l'idée d'opportunité d'insertion selon une catégorie sociale perçue comme existante réellement, se décline en deux processus. Premièrement, l'*adaptabilité comparative* envisage le choix de catégorie à partir du processus de méta-contraste issu de la catégorisation sociale. Parmi les différents groupes possibles dans la situation, le choix s'effectue vers le plus approprié, c'est-à-dire celui offrant le maximum de similitudes intra-catégorielles et de différences inter-catégorielles. Deuxièmement, l'*adaptabilité normative* s'appuie sur l'idée que ce choix catégoriel est dynamique, qu'il varie en fonction du contexte et qu'il est défini à partir des normes ou de l'ancrage catégoriel de l'individu. Cette adaptation normative s'appuie dès lors sur le fait que les catégories ont un sens social dont le contenu peut notamment reposer sur des stéréotypes et que les individus recherchent un groupe véhiculant de manière concordante ces stéréotypes. Parallèlement à l'*adaptabilité*, l'*accessibilité* introduit une notion de disponibilité dans l'autodéfinition au sein d'une catégorie. Si l'insertion dans les catégories les plus pertinentes (*adaptabilité*) est dépendante des caractéristiques qu'offre la situation, leur accessibilité n'est pas forcément immuable et peut être dans certains cas renforcée par des événements ponctuels.

Classiquement, l'insertion au niveau intermédiaire, selon un rapport d'opposition intergroupe, produit un phénomène de *dépersonnalisation*. Ce phénomène, déjà repéré dans la TIS, et qui est devenu une des pierres angulaires de la théorie de la TAC (Hornsey, 2008), conduit les individus à ne plus envisager les relations endo- ou exo-groupales avec une multitude de personnes uniques mais à percevoir un ensemble flou où chacun correspond à un exemplaire interchangeable du groupe, portant en lui une partie du prototype de ce groupe. Ainsi, la représentation cognitive des groupes sociaux sous forme de prototypes n'est pas à comprendre comme une réalité objective mais varie selon le contexte dans lequel les relations se développent. Si l'identité groupale permet de définir ce qu'est un membre du groupe, elle fait également référence aux types d'attitudes, d'émotions ou de comportements qu'il est possible d'adopter au sein de ce groupe. Dans ces conditions, la *dépersonnalisation* pourrait pouvoir éclairer différents processus tels que la cohésion, la conformité, le leadership mais également la discrimination (Hornsey, 2008).

Globalement la théorie de l'auto-catégorisation (TAC) affirme que cette dernière est par nature variable et liée à l'évolution du contexte intergroupe (Oakes et al., 1994; J. C. Turner, Oakes, Haslam, & McGarty, 1994). Pour Cinnirella (1997), plusieurs identités sociales peuvent exister à différents niveaux d'abstraction et peuvent être simultanément saillantes si elles sont perçues comme étant compatibles entre elles.

À partir de ces différentes données théoriques, il est possible, à présent, de préciser les différentes relations que pourraient entretenir l'enseignant et les élèves lors d'une séance d'EPS et d'exposer quelques limites aux identités qu'ils auraient la possibilité d'activer.

Dans le contexte scolaire, il semblerait qu'institutionnellement l'enseignant et les élèves s'insèrent au niveau intermédiaire et activent leur identité sociale. Cela sous-tend l'idée que l'enseignant discriminerait les élèves pour préserver son identité sociale et qu'inversement, les élèves feraient de même. Il serait également envisageable que les élèves puissent former à l'intérieur même de la classe des groupes et se comparer entre eux. Ou encore que certains élèves chercheraient à intégrer le groupe de l'enseignant et se trouveraient de ce fait opposé au reste des élèves du groupe classe. Il semblerait aussi possible que ces acteurs s'insèrent à certains moments au niveau subordonné où les comparaisons s'effectuent à partir des caractéristiques individuelles de chacun. Enfin, l'activation du niveau supra-ordonné, où l'enseignant et les élèves appartiendraient à un seul supra-groupe apparaît aussi comme plausible. Si les mobilisations identitaires s'avèrent envisageables et possèdent

chacune des avantages, elles soulèvent dans le même temps des questions et posent certains problèmes dont certains peuvent être illustrés.

Dans le cas d'une insertion au niveau subordonné, l'enseignant se présenterait par exemple sous la forme de M. ou Mme P. et les élèves seraient constitués d'un ensemble d'individus différents et non assimilables (Paul, Pierre, Marie, Delphine,...). Cependant, ce type de situation, où l'enseignant active un tel type d'identité, interroge ce qui est en jeu au niveau pédagogique et institutionnel. Prenons l'exemple de la *pédagogie différenciée* (Meirieu, 1996; Perrenoud, 1997). Elle pose le principe selon lequel l'enseignant doit être en mesure d'individualiser sa pédagogie puisque qu'aucun apprenant ne possède le même profil tant sur la façon d'apprendre que sur les buts motivationnels, la vitesse de progression, ou encore les manières de résoudre les problèmes. Cette approche, qui sous-tend l'idée d'une activation de l'identité personnelle de l'élève par l'enseignant, soulève des interrogations au regard de la catégorisation sociale. En effet, serait-il possible que l'enseignant active l'identité personnelle de l'élève sans trouver de points communs avec d'autres élèves avec lesquels il a déjà eu le même type d'approche ? C'est-à-dire que, malgré lui, l'enseignant fait référence à d'autres d'expériences antérieures intégrant ainsi l'élève à tel ou tel groupe d'élèves ayant les mêmes caractéristiques et le considérant finalement dans son identité sociale. Cependant, en prenant le cas où l'enseignant arriverait à individualiser réellement son approche, serait-il en mesure de s'assurer qu'il n'active pas chez l'élève une identité sociale puisque celui-ci, dans la situation présente (salle classe, bureau, vouvoiement, démarche de questionnement, prise de parole,...) le percevrait sans doute comme enseignant, activant *a priori* automatiquement chez l'élève son identité sociale d'élève ? Dans ces conditions, l'élève pourrait se sentir appartenir, au regard des autres élèves, au groupe de ceux que l'enseignant vient souvent aider ou de ceux qui posent toujours des questions, ou encore de ceux qui terminent toujours après les autres. La présentation de cet exemple a juste pour but de laisser entrevoir toute la richesse mais aussi toute la complexité du rapport enseignant-élève lorsqu'il est abordé à travers le courant de la catégorisation sociale.

Alors que la possibilité d'activation d'une identité personnelle à l'école semble intéressante à questionner, l'activation d'une identité culturelle au niveau supra-ordonné apparaît également problématique. Et ce n'est pas tant au niveau idéologique - car l'idée que l'enseignant et les élèves pourraient appartenir à un seul et même groupe semblerait *a priori* plutôt louable dans certaines situations - qu'au niveau linguistique, puisque le mot même définissant ce groupe, à notre connaissance, n'existe pas. En effet, la langue française, et cela

serait à vérifier dans d'autres langues, ne possède pas de mot définissant l'entité groupale minimale réunissant l'enseignant et les élèves². Le seul terme, même s'il définit un lieu et non une véritable entité groupale, qui puisse à la fois réunir enseignant et élèves est celui de "classe". Cette approche de l'enseignement au travers de la catégorisation sociale questionne jusqu'à l'existence même d'unités langagières permettant de nommer en les regroupant les acteurs de l'école.

Cette première partie a permis de mettre en lumière les différents enjeux identitaires pouvant être présents dans un contexte scolaire comme celui de la séance d'EPS. À partir des fondements théoriques identitaires développés par la TIS et la TAC, il apparaît que, dans ce contexte éducatif, les enseignants comme les élèves sont en mesure de mobiliser différentes identités (personnelle, sociale, spécifique) en fonction des bénéfices qu'ils pensent pouvoir en tirer. Si la première approche concernant la TIS s'est attachée à en dessiner les principaux contours, les chapitres qui suivent permettent de préciser les biais produits par la catégorisation sociale. Le parti pris ici est de proposer pour commencer une partie réservée seulement aux biais perceptifs puis d'exposer les biais évaluatifs et comportementaux en les intégrant dans une partie s'articulant autour des différentes variables dites structurelles.

² Pour exemple, la même réflexion langagière pourrait se poser pour définir dans une prison le groupe réunissant à la fois les surveillants pénitentiaires et les prisonniers.

Synthèse de la TIS et la TAC

La théorie de l'identité sociale (TIS) postule que tout individu possède à la fois une identité personnelle et une identité sociale qui sont activées en fonction des bénéfices identitaires qu'il peut en tirer. Lorsque l'individu est inséré socialement dans un groupe (endogroupe) face à un autre groupe (exogroupe), il mobilise son identité sociale, établit une comparaison sociale et cherche à obtenir une identité favorable. Cette affiliation groupale crée différentes distorsions automatiques de perception, d'évaluation et de comportement, permettant d'obtenir une identité sociale positive. Le résultat de ces distorsions conduit notamment à l'expression de représentations et parfois de comportements s'exprimant généralement par une mise en avant de l'endogroupe ou une dépréciation de l'exogroupe voire les deux. Cependant, dans les situations où la comparaison intergroupe s'avère préjudiciable à leur l'identité sociale, les membres du groupe menacé ont à leur disposition un ensemble de stratégies possibles, nommées stratégies de gestion identitaire, permettant de retrouver une valence identitaire positive.

Si la théorie de l'auto-catégorisation (TAC) réaffirme la dualité identitaire personnelle/sociale des individus de la TIS, elle crée une dichotomie au niveau du pôle social pour donner un caractère ternaire à l'identité. Ainsi, l'individu, en fonction des bénéfices identitaires qu'il perçoit, est en mesure d'activer une identité personnelle, sociale ou spécifique. Selon cette théorie, l'individu devient l'acteur de cette mobilisation identitaire qui s'exprime par une inscription dans un des trois niveaux identitaires : le niveau subordonné correspondant à l'identité personnelle, le niveau intermédiaire correspondant à l'identité sociale et le niveau supra-ordonné correspondant à l'identité spécifique. Au niveau intermédiaire, si, comme l'affirme la TIS, l'activation de l'identité sociale est régie par les principes de catégorisation sociale, la TAC enrichit l'ensemble des possibles des stratégies de gestion identitaire par l'insertion dans l'un ou l'autre des autres niveaux.

LA CATÉGORISATION SOCIALE ET LES BIAIS PERCEPTIFS

Lorsqu'un sujet est impliqué dans une relation inter-groupale, il est soumis à des distorsions affectant sa perception des différences et des ressemblances, conduisant à l'activation de stéréotypes ou l'entraînant à produire des comportements discriminants. En réinvestissant les premiers travaux perceptifs sur la catégorisation effectués par Bruner et Goodman (1947), Bruner et Postman (1947) et Bruner (1957, 1958), Tajfel et Wilkes (1963) ouvrent le champ de la socio-cognition en démontrant que le simple fait de créer des catégories (catégorisation) entraîne des distorsions de perception. Une première distorsion, qui s'exprime par une augmentation des différences entre les deux catégories en présence, est nommée "biais de contraste" et s'applique aussi bien à des objets physiques (Corneille, Klein, Lambert, & Judd, 2002; Tajfel & Wilkes, 1963), qu'à des produits sociaux (McGarty & Turner, 1992) ou des êtres humains (Doise, Deschamps, & Meyer, 1979). Dans ces deux derniers cas, où la catégorisation met en jeu des objets sociaux ou des êtres humains, le biais de contraste s'accompagne d'un "biais d'assimilation". En effet, si dans l'expérience de Tajfel et Wilkes³ le biais de contraste apparaît chez les sujets dès les premiers jugements lorsque les objets sont affiliés à des catégories, les résultats relatifs au biais d'assimilation ne se révèlent qu'au cours du temps. Plus précisément, les sujets n'accentuent la similarité entre les objets d'une même catégorie qu'au fur et à mesure des répétitions, c'est-à-dire entre les jugements du début et de la fin de l'expérience (Castel, 1999).

En résumé, le biais de contraste accentue les différences que perçoit le sujet au niveau inter-catégoriel et le biais d'assimilation conduit ce dernier à augmenter les ressemblances au

³ L'expérience de Tajfel et Wilkes (1963) s'articule autour de trois conditions expérimentales où des sujets (britanniques) doivent estimer, dans une unité de mesure peu familière (cm), des lignes présentées une à une sur une feuille de carton blanc. Dans la première condition, les lignes sont classifiées, c'est-à-dire que les plus courtes sont associées à une lettre A sur la feuille et les plus longues à une lettre B ; dans la deuxième condition, les lignes sont également associées aux lettres A et B mais de façon aléatoire et dans la troisième condition, aucune association aux lettres n'est présentée avec les lignes. Le biais de contraste (surestimation de l'écart entre la plus grande des petites lignes (nommées A) et la plus petites des grandes lignes (nommées B) apparaît dès les premiers essais dans la première condition. Par contre, dans cette même condition, le biais d'assimilation (sous-estimation des différences entre les lignes de même catégorie) n'apparaît pas immédiatement ; il faut attendre plusieurs essais pour voir les écarts intra-catégoriels baisser progressivement au cours du temps. Enfin, dans l'expérience de Corneille et *al.* (2002) citée ci-dessus, il apparaît que les biais de contraste et d'assimilation sont accentués lorsque les unités de mesure sont non-familiales aux sujets et peuvent disparaître lorsque ces unités sont familières.

niveau intra-catégoriel. Cette distorsion de la perception dans une situation de catégorisation sociale soumet le sujet à des biais de jugement et de comportement. C'est avec la perspective d'une recherche constante d'une identité sociale positive, issue de la TIS et reprise dans la TAC, que les deux parties qui suivent présentent plus en détail les effets d'assimilation et de contraste.

1. ASSIMILATION ET HOMOGENÉITÉ

Comme cela a été mentionné dans le préambule, les situations de catégorisation créent des distorsions perceptives aussi bien sur des objets physiques qu'humains. Quelles que soient les cibles jugées, le biais de contraste apparaît. En revanche, le biais d'assimilation n'est pas présent dans tous les cas. En effet, si l'accentuation des ressemblances intra-catégorielles apparaît clairement lorsque le stimulus est de nature sociale, il ne se révèle pas lorsque les objets sont physiques (Castel, 1999; Duflos & Lauvergeon, 1988) ou seulement une fois que les sujets ont pu s'approprier et construire la catégorie (effet du temps et de la répétition) (Castel, 1999).

Dans cette optique, les phénomènes d'assimilation liés aux objets physiques et aux objets sociaux ne semblent pas mettre en jeu des processus très différents (McGarty, Yzerbyt, & Spears, 2002) puisqu'ils conduisent les individus à mobiliser les informations relatives aux catégories jugées (catégories construites dans le temps pour les premiers, pré-existantes pour les deuxièmes). Cependant, les objets sociaux font référence à des groupes sociaux avec lesquels la personne qui juge peut entretenir des rapports spécifiques conduisant à des interprétations différentes. Plus précisément, l'accentuation des ressemblances intra-catégorielles lorsque la cible stimulus est sociale pourrait être due à la mobilisation, chez l'individu, de représentations sociales sous forme de stéréotypes (Tajfel, Sheikh, & Gardner, 1964). En effet, comme l'interprétation de Castel (2007) le propose, les effets d'assimilation, liés à ce biais perceptif, peuvent s'appréhender en termes de biais de stéréotypie puisqu'ils mettent en avant le rôle de la mobilisation des stéréotypes. Dans ce cas, la mobilisation des stéréotypes préexistants serait induite par la catégorisation et fonctionnerait comme un filtre dans la perception qu'auraient les membres d'un groupe.

De plus, le phénomène d'assimilation se complexifie lorsque les sources d'évaluation, c'est-à-dire les individus, entretiennent avec les cibles jugées (groupes sociaux) un lien endo-groupal ou exo-groupal. En effet, en lien avec la TIS, le fait d'appartenir à un groupe mobilise chez l'individu son identité sociale. Dans ces conditions, si la catégorisation de

l'environnement modifie la perception de l'individu, cette dernière est également influencée par le besoin d'obtenir une identité sociale positive. Ainsi, l'appartenance de l'individu à l'une des catégories jugées permet d'envisager l'assimilation sous un aspect identitaire et d'en dégager deux aspects : la perception des ressemblances des membres de son propre groupe et la perception des ressemblances des individus appartenant à l'autre groupe ou aux groupes en présence. Plus précisément, en fonction des situations, les assimilations perçues de l'endogroupe et de l'exogroupe peuvent être différentes et il est possible de concevoir ces biais selon les termes d'homogénéité ou d'hétérogénéité endo- ou exo-groupale (pour une revue, voir Salès-Wuillemin, 2006, pp. 43–46).

1.1. Mise en évidence d'une différence entre l'homogénéité de l'exogroupe et de l'endogroupe.

Lors d'une situation de catégorisation sociale, si les membres d'un groupe subissent des distorsions perceptives allant dans le sens d'une accentuation des ressemblances à l'intérieur de chaque groupe, cette homogénéisation peut être comparativement plus marquée chez les membres de l'exogroupe ou chez ceux de l'endogroupe selon le contexte dans lequel s'inscrit cette relation (Simon, 1992).

Dans le cas d'une perception plus accentuée des ressemblances chez les membres de l'exogroupe que chez ceux de l'endogroupe, il est possible de parler d'*effet d'homogénéité exo-groupale*, traduit de l'anglais *Out-group Homogeneity Effect* ou *OHE* (pour une revue, voir Judd, Ryan, & Park, 1991; Messick & Mackie, 1989; Quattrone, 1986). Si cet effet apparaît en fonction du contexte et s'exprime aussi bien chez des groupes naturels (Linville, Fischer, & Salovey, 1989; Park & Judd, 1990; Park & Rothbart, 1982) que chez des groupes artificiels (Judd & Park, 1988; Mackie, Sherman, & Worth, 1993; Wilder, 1984), différentes interprétations en sont proposées. Dans leurs premiers travaux sur l'*OHE*, Park et Rothbart (1982) interprètent cette différence ainsi : la perception de l'endogroupe porterait en elle une variabilité et une complexité plus forte due à la mobilisation de traits non-stéréotypiques en plus de ceux stéréotypiques. Dans le contexte scolaire, les enseignants comme les élèves, mobilisés en tant que membre d'un groupe, seraient amenés à percevoir l'autre groupe comme plus homogène que le leur.

Si la mobilisation des différents types de stéréotypes est évoquée ci-dessus, Linville, Fisher et Salovey (1989) font appel pour leur part à la familiarité des individus au sein de l'endogroupe pour expliquer cette variabilité perçue de l'homogénéité. Cette familiarité entre

les individus renvoie à la fréquence des contacts c'est-à-dire au nombre de contacts que peuvent avoir les différents membres d'un groupe entre eux. Ainsi, la variabilité de l'homogénéité perçue de l'endogroupe et de l'exogroupe dépendrait de la fréquence de contact que maintiennent les membres de ces groupes. Dans cette optique, les résultats montrent qu'une fréquence de contact élevée entre les membres de l'endogroupe diminue son homogénéité perçue et que, de façon congruente, un faible contact avec les membres de l'exogroupe augmente l'homogénéité perçue de ce groupe. Selon la même logique, un contact fréquent et régulier avec les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe conduit à ne pas percevoir de différence d'homogénéité entre ces groupes respectifs. Toujours en relation avec cette idée de fréquence de contact, la perception de l'homogénéité pourrait également être influencée par une simple mobilisation mentale des groupes puisque des travaux récents (Crisp, Stathi, & Turner, 2009; R. N. Turner, Crisp, & Lambert, 2007) montrent qu'un contact intergroupe imaginé diminue les biais attitudinaux. Dans le contexte de l'EPS, la fréquence de contact entre l'enseignant et les élèves étant hebdomadaire (au lycée) ou bihebdomadaire (au collège) peut être *a priori* considérée comme régulière. Ainsi, l'enseignant comme les élèves devraient percevoir des niveaux d'homogénéité endo- et exo-groupales similaires.

Cependant, d'autres auteurs (Judd & Park, 1988; Ostrom, L., Sedikides, & Li, 1993; Park & Rothbart, 1982) réfutent un impact de la fréquence des contacts et avancent une explication liée aux types d'informations disponibles pour décrire les membres des différents groupes. Plus précisément, les individus stockeraient des informations de type groupal et de type individuel aussi bien sur les membres de l'endogroupe que sur les membres de l'exogroupe et mobiliseraient, à contact équivalent, l'un ou les deux types d'informations liés à chaque groupe. Ainsi, la variabilité de l'homogénéité serait due au fait que les membres d'un groupe ne mobilisent que des informations groupales pour l'exogroupe alors que pour l'endogroupe, ils usent à la fois d'informations groupales et individuelles entraînant alors une perception plus hétérogène de ce dernier. Dans le contexte scolaire, l'enseignant comme les élèves produiraient un *OHE* puisqu'ils mobiliseraient seulement des informations groupales (âge, statut social) pour définir l'exogroupe et, à la fois, des informations individuelles (prénoms, amis) et groupales pour définir l'endogroupe.

Enfin, une autre explication de l'*OHE* est proposée par Park, Ryan et Judd (1992) qui avancent l'idée que la perception de l'endogroupe serait plus complexe. L'individu aurait tendance à percevoir chez son groupe plus de sous-groupes que chez l'exo-groupe, ce qui aurait comme effet de rendre la perception endo-groupale moins homogène. Dans le contexte

scolaire, l'enseignant ou les élèves pourraient ainsi diminuer l'homogénéité perçue de leur endogroupe en faisant référence par exemple aux différences sexuées présentes au sein de leur groupe.

Dans le cas d'une perception plus accentuée des ressemblances chez les membres de l'endogroupe que chez ceux de l'exogroupe, il est possible de parler d'*effet d'homogénéité endo-groupale* traduit de l'anglais *In-group Homogeneity Effect* ou *IHE* (Simon & Brown, 1987; Simon & Mummendey, 1990; Simon & Pettigrew, 1990; Simon, 1992). Pour comprendre cet effet, ces auteurs mettent en perspective l'*IHE* avec la recherche d'identité sociale. Ce biais apparaîtrait dans les situations où l'identité sociale des membres d'un groupe serait menacée. Cette idée est confortée par Lee et Ottati (1995) qui montrent qu'en situation de menace identitaire, les groupes *désavantagés* (ici des étudiants chinois numériquement minoritaires dans une université américaine) perçoivent leur groupe comme plus homogène que l'exogroupe. L'explication avancée de cette perception plus forte de l'homogénéité endo-groupale que celle exo-groupale s'appuie sur le fait qu'en situation de catégorisation, l'activation de l'identité sociale ou de l'appartenance groupale augmente l'homogénéité de l'endo-groupe. L'expression de cette menace stéréotypique à l'encontre de l'endogroupe n'accroît pas l'homogénéité perçue de l'endogroupe mais engendre une perception plus hétérogène de l'exogroupe. Dans le contexte scolaire, la position sociale avantageuse de l'enseignant d'EPS vis-à-vis des élèves constituerait une menace chez ces derniers, menace les conduisant à percevoir le groupe enseignant comme plus hétérogène que leur propre groupe afin de protéger leur identité sociale.

Au regard de ces deux effets propres à la perception de l'homogénéité et sachant que dans certaines situations l'endogroupe et l'exogroupe sont considérés comme aussi homogènes l'un que l'autre (Boldry & Kashy, 1999; Linville et al., 1989), une prise en compte d'autres variables liées aux caractéristiques des groupes et de leurs relations est nécessaire. De plus, la mobilisation de la motivation qu'ont les membres d'un groupe à maintenir une identité sociale positive semble également déterminante dans la compréhension de la variabilité de l'homogénéité perçue des groupes (Rubin, Hewstone, & Voci, 2001).

1.2. Les variables influentes

Comme le montrent Boldry, Gaertner et Quinn (2007) dans leur méta-analyse, la richesse des résultats trouvés dans les études portant sur l'homogénéité perçue de l'endogroupe et de l'exogroupe confirme la nécessité d'approfondir ce phénomène. Malgré les problèmes

que ces auteurs soulèvent quant à l'influence des types de mesure sur l'homogénéité dans les études analysées, la présentation de quelques travaux peut affiner la compréhension des variables influentes.

Tout d'abord, la position du groupe dans la relation a un effet sur la perception de l'homogénéité. De façon générale, indépendamment de la source de jugement, les groupes *désavantagés* (statut, pouvoir, nombre) sont perçus comme plus homogènes que les groupes *avantagés* (Badea & Deschamps, 2009; Guinote, Judd, & Brauer, 2002). L'*OHE* apparaît plus important chez les groupes *avantagés* que chez les groupes *désavantagés* (Fabio Lorenzi-Cioldi, Eagly, & Stewart, 1995; Fabio Lorenzi-Cioldi, 1998). Ainsi, si les membres d'un groupe perçoivent plus de variabilité dans leur groupe et traitent de façon plus monolithique les membres de l'exogroupe, le pré-jugement homogénéisant à l'encontre des groupes *désavantagés* conduirait logiquement les membres des groupes *désavantagés* à produire un *OHE* plus faible que les membres des groupes *avantagés*. Cela rejoint également la notion de variabilité perçue générale (Devos, Comby, & Deschamps, 1996; Mullen & Hu, 1989; Ostrom & Sedikides, 1992; Sedikides & Ostrom, 1993; Voci, 2000) où les membres des groupes *avantagés* ont pu être dits comme objectivement plus différents que les groupes *désavantagés* (Guinote et al., 2002). Dans cette optique, l'*OHE* plus fort de la part des groupes *avantagés* serait aussi bien dû à une plus grande variabilité objective des membres composants leur groupe qu'à un pré-jugement homogénéisant à l'encontre des groupes *désavantagés*. Dans le contexte scolaire, les élèves, de par leur condition *désavantagée*, seraient perçus comme plus homogènes que les enseignants aussi bien par ces derniers que par eux-mêmes. De fait, l'*OHE* qu'ils produiraient, serait plus faible que celui émis par les enseignants, considérés dans ce contexte comme un groupe *avantagé*.

Cependant, dans certaines situations comme celles de compétition et lorsque l'évaluation est extérieure, le groupe *désavantagé* est perçu de façon moins homogène que celui *avantagé*. Badea, Brauer et Rubin (2012) montrent ainsi que les membres du groupe ayant remporté une compétition sont perçus comme plus homogènes que ceux l'ayant perdue.

Par ailleurs, si dans certains cas la taille du groupe offre aux groupes majoritaires une position avantageuse, celle-ci ne conduit pas toujours les membres de ces groupes à produire un *OHE* (Simon, 1992). Dans les travaux de Simon et Hamilton (1994, étude 2), la manipulation du statut (position *avantagée*) du groupe et de sa taille révèle un *IHE* : les membres de groupes *avantagés* mais numériquement minoritaires se perçoivent comme plus

homogènes que l'exogroupe (Hewstone, Crisp, & Turner, 2011). Ainsi, il semble que si la position des groupes et la variabilité objective de ces derniers prédéterminent leur homogénéité perçue, la relation numérique qu'ils entretiennent avec l'exogroupe module cette perception. À partir d'une lecture de l'homogénéité liée à la recherche d'une identité positive, l'étude de Simon et Hamilton montre que, si la position statutaire avantageuse devrait produire un *OHE* chez les groupes *avantagés*, leur position minoritaire par rapport à l'exogroupe menace leur identité sociale et les conduit à se percevoir plus homogènes que l'exogroupe (*IHE*) afin de préserver la valence positive de leur identité. À l'inverse, chez les groupes *avantagés* mais numériquement majoritaires, un *OHE* apparaît puisqu'*a priori* l'identité sociale des membres du groupe est préservée.

Concernant les groupes *désavantagés* et numériquement majoritaires ou minoritaires (Simon & Hamilton, 1994), il apparaît que leurs membres ne perçoivent pas de différences d'homogénéité entre leur endogroupe et l'exogroupe. Tout se passe comme si la position, relative au statut, de ce type de groupe ne permettait pas à ses membres d'aller à l'encontre de l'homogénéité admise ou préjugée de leur groupe ou de la variabilité objective de l'exogroupe (groupe *avantagé*). Dans ces conditions, l'homogénéité équivalente produite pour l'endogroupe et l'exogroupe pourrait également être l'expression de cette recherche d'identité sociale positive dans un contexte intergroupe en leur défaveur. Dans le contexte scolaire, ces dernières données permettraient de penser que les enseignants, en tant que groupe *avantagé* mais numériquement minoritaire dans leur classe, produiraient un *IHE* afin de préserver leur identité sociale. À l'inverse, les élèves, en tant que groupe *désavantagé* mais numériquement majoritaire, percevraient de façon similaire leur endogroupe et l'exogroupe de l'enseignant.

Enfin, une dernière variable apparaît comme influente dans la perception de l'homogénéité des groupes : l'identification groupale. Plus l'identification à l'endogroupe est forte, plus la perception de l'endogroupe et de l'exogroupe est homogène et inversement (Doosje, Spears, Ellemers, & Koomen, 1999; Ellemers, Spears, & Doosje, 1997). Autrement dit, et en lien avec la TIS, plus les individus sont engagés à mobiliser leur identité sociale, plus ils sont soumis aux effets de la catégorisation sociale liés aux processus socio-cognitifs. Dans le contexte scolaire, les enseignants et les élèves les plus identifiés à leur groupe seront conduits à accroître l'homogénéisation des groupes sans pour autant changer le rapport d'homogénéité entre l'endogroupe et l'exogroupe (*IHE* pour les enseignants ; similaire pour les élèves).

1.3. Effets de l'homogénéité

Après avoir exposé les différences de perception d'homogénéité d'un individu engagé dans une relation inter-catégorielle et les variables pouvant sous-tendre ces différences, il semble intéressant de voir quels effets impliquent ces variations (pour une revue voir Chappe & Brauer, 2008).

Pour Ryan, Judd, & Park (1996), lorsqu'un groupe est perçu avec un haut niveau d'homogénéité, les sujets ont tendance à appliquer les caractéristiques stéréotypiques à des membres isolés de ce groupe. Cette idée rejoint celle déjà exprimée par Park et Hastie (1987) en lien avec la perception des comportements attribués aux membres d'un groupe mais cette fois-ci par un processus de généralisation. En effet, plus un groupe est perçu comme homogène, plus les comportements d'un seul ou de quelques membres sont généralisés à l'ensemble de ce groupe. Pour finir, si l'homogénéité semble jouer sur l'attribution de caractéristiques ou de comportements par des processus de singularisation ou de généralisation, ce biais est également en mesure d'expliquer des phénomènes de discrimination. Plusieurs études (Brauer & Er-rafy, 2011; Hee, Finkelmann, Lopez, & Ensari, 2011; Roccas & Amit, 2011; Vanbeselaere, 1991; Wilder, 1986) confirment que l'augmentation de l'homogénéité perçue envers un groupe augmente la probabilité qu'ils soient victimes de discriminations ou de préjugés.

Ainsi, puisque les situations de catégorisation sociale conduisent les individus à se considérer comme membres d'un groupe et les soumettent à des biais d'assimilation, les attitudes et les comportements discriminants ou dépréciatifs envers les membres des exogroupes impliqués sont plus susceptibles d'apparaître. Relativement aux positions entre les groupes, les *désavantagés* sont plus enclins à adopter des comportements ou des attitudes négatives que ceux *avantagés* au regard des pré-jugements les concernant et de l'hétérogénéité objective propre aux groupes *avantagés*. Cependant, si selon cette logique les phénomènes d'*OHE* devaient accroître les discriminations envers les exogroupes, la mise en évidence de phénomènes d'*IHE* ou d'homogénéisation équivalente interroge sur la force de ce type de comportements ou d'attitudes. En effet, lorsque des groupes *avantagés* sont numériquement minoritaires, leurs membres produisent un *IHE* qui devrait les conduire à moins discriminer du fait de leur perception moins homogène de l'exogroupe. Or, cet *IHE* s'explique notamment par le fait que les membres du groupe sont dans une situation où leur identité sociale leur apparaît comme menacée. Dans ces conditions, face à ce type de menace, si les membres de groupes *avantagés* augmentent la perception de l'homogénéité de leur endogroupe, ils sont

également susceptibles d'accroître leurs attitudes négatives en réponse à cette menace relative à leur identité sociale. De fait, une baisse de l'homogénéité perçue de l'exogroupe ne semble pas nécessairement conduire à une diminution des comportements discriminants si elle reflète dans le même temps une augmentation de l'homogénéité de l'endogroupe. En effet, si la différence positive d'homogénéité perçue par les membres des groupes *avantagés* envers l'endogroupe et l'exogroupe (*IHE*) peut être en mesure de répondre positivement à une menace de l'identité sociale, elle semble également pouvoir s'accompagner d'une attitude discriminante envers l'exogroupe. De la même manière chez les groupes *désavantagés*, la perception similaire de l'homogénéité de l'endogroupe et l'exogroupe pourrait s'accompagner d'attitudes et de comportements négatifs envers les groupes *avantagés* à cause de l'impossibilité de remise en cause du pré-jugement homogénéisant existant à l'encontre de leur groupe.

En résumé, après les expériences *princeps* mettant au jour l'assimilation comme un mécanisme socio-cognitif, la prise en compte de l'aspect social des cibles jugées et le rapport qu'entretiennent avec elles les sources perceptives a fait émerger plusieurs possibilités. Lorsqu'un individu est affilié à un groupe et inséré dans une relation avec un exogroupe, trois types d'effets d'homogénéité peuvent apparaître : soit un *OHE*, soit un *IHE*, soit une homogénéisation équivalente. Alors que le premier effet traduit une homogénéisation de l'exogroupe plus forte que celle de l'endo-groupe, le deuxième exprime une homogénéisation de l'endogroupe plus importante que celle de l'exogroupe mais reste moins fréquent que le premier. Quant au troisième, il semble émerger chez les groupes positionnés de façon désavantagée par la situation.

Tableau 1 : *Synthèses de l'homogénéité perçue en fonction du statut des groupes et de leur composition*

Statut des groupes	Composition numérique des groupes	Homogénéité perçue
Avantagés	Égalitaire ou Majoritaire	OHE fort
Désavantagés	Égalitaire	OHE faible
Désavantagés	Majoritaire ou Minoritaire	Homogénéités équivalentes
Avantagés	Minoritaire	IHE

Au regard de ces quatre effets, il pourrait sembler exister un lien entre la force de l'homogénéité perçue et la position des groupes dans la relation. Le statut des groupes et la force de l'*OHE* semblerait établir que plus un groupe possède une position *avantagée*, plus son *OHE* serait fort. À l'inverse, plus un groupe posséderait une position *désavantagée*, plus son *OHE* serait faible. Selon ce principe, la diminution du statut des groupes devrait conduire ses membres à produire une homogénéisation équivalente voir un *IHE*. Or, il apparaît que, si les groupes *désavantagés* sont amenés à produire une *homogénéisation équivalente entre les deux groupes*, ils ne produisent pas d'*IHE*. À l'inverse, les *avantagés*, ne produisent pas d'homogénéisation équivalente mais expriment dans certains cas un *IHE*. Dans ces conditions, il semble que la VI "*Position des groupes*" et la VD "*Homogeneity Effect*" s'articulent sur deux dimensions différentes et que la perception de l'homogénéité des groupes est influencée par le contexte (Voci, 2000) devant être considérée comme une scène sociale (P. Brown & Fraser, 1979).

La production d'un *IHE* par les groupes *avantagés* peut en outre s'expliquer par la variation numérique des membres composant ce type groupe. Ainsi, une majorité numérique entraînerait chez les *avantagés* un *OHE* alors qu'une minorité numérique conduirait à la production d'un *IHE*. Or, chez les groupes *désavantagés*, la variation numérique des membres composant leur groupe par rapport à l'exogroupe n'influence pas l'homogénéisation des groupes puisque, dans les deux cas, ils produisent une homogénéisation équivalente. Dans ces conditions, il apparaît ici aussi que la dimension numérique des groupes n'est pas un facteur suffisamment explicatif pour comprendre les variations de la perception de l'homogénéité des groupes.

Enfin, lorsque la perception provient d'individus extérieurs aux groupes mobilisés, certains auteurs montrent globalement que les groupes *avantagés* sont objectivement composés d'éléments plus variés et que les groupes *désavantagés* sont perçus comme plus homogènes, ce qui pourrait se traduire comme pré-jugement initial homogénéisant à l'encontre des groupes *désavantagés*. Cependant, dans certaines situations comme la compétition, le groupe devenu *avantagé* par le gain de la rencontre est perçu de fait comme plus homogène que le groupe ayant perdu. Ici aussi, ces variations de l'homogénéité perçue des groupes semblent également conditionnées par d'autres facteurs que la position des groupes dans la relation.

En partant du principe que ces distorsions perceptives apparaissent dans les situations où l'environnement est catégorisé, la mobilisation de l'identité sociale des individus semble pouvoir être un facteur explicatif approprié pour comprendre ces variations d'homogénéité perçue. En d'autres termes, l'homogénéité perçue de l'endogroupe et de l'exogroupe serait l'expression d'une recherche d'identité sociale positive au sein d'une relation intergroupe dans un contexte social défini.

2. CONTRASTE

L'expérience originelle de Tajfel et Wilkes (1963) a montré qu'en situation de catégorisation les distorsions de perception conduisent à une accentuation des différences entre les catégories. Si, dans cette expérience portant sur des objets physiques, l'effet d'assimilation n'apparaît qu'au cours du temps, les études menées par la suite se sont principalement intéressées à ce phénomène d'accentuation des ressemblances à l'intérieur de chaque catégorie. Au-delà des quelques études dont nous avons pu avoir connaissance sur cet effet de contraste, il est intéressant de s'interroger sur l'orientation thématique de ces recherches, notamment sur l'idée qu'*a priori* ces phénomènes d'assimilation et de contraste sont étudiés comme liés entre eux alors que certains les considèrent comme deux processus distincts. En effet, comme le proposent Storari et Gilles (2008) en s'appuyant sur les travaux de Deschamps et Volpato (1984), la différenciation intergroupe ne s'accompagne pas toujours d'assimilation intragroupe. Que ces processus soient envisagés de façon dépendante ou indépendante, des convergences apparaissent. Ainsi, l'accentuation des différences entre les catégories émerge tant pour des objets physiques (Duflos & Lauvergeon, 1988) que pour des objets sociaux (Biernat & Vescio, 1993). De plus, lorsque ce biais concerne des objets sociaux, il se révèle aussi bien lorsque les individus appartiennent aux catégories sociales que lorsqu'ils y sont extérieurs (McGarty & Turner, 1992). Sachant que l'approche entreprise ici s'intéresse aux relations intergroupes, le fonctionnement du biais de contraste est abordé exclusivement lorsque les individus sont mobilisés en tant que membres d'un groupe et qu'ils jugent les différences entre leur groupe et un exogroupe. Comme pour l'homogénéité perçue des groupes, les mécanismes perceptifs liés au biais de contraste sont à mettre en perspective avec la TIS et plus précisément avec le besoin d'obtenir pour les membres des groupes une comparaison favorable pour leur identité sociale.

Pickett et Brewer (2001) ont montré que l'amélioration conjointe de l'homogénéité endo-groupale et exo-groupale conduit à une augmentation du contraste intergroupe. Cette

accentuation du contraste est d'ailleurs interprétée au regard de la TIS. Ainsi, l'accentuation du contraste serait d'autant plus forte que le caractère distinctif de l'identité sociale des sujets serait menacé. Autrement dit, la perception de la différence avec l'autre groupe et la ressemblance des individus à l'intérieur de chaque groupe peuvent être mises en perspective avec l'identité sociale. Dans cette optique, lorsque Pickett et Brewer (2001) montrent que la perception homogène de l'exogroupe conduit à un accroissement du contraste intergroupe et renforce l'assimilation, il est possible de comprendre qu'une forte homogénéité exo-groupale est perçue comme menaçante par le groupe et conduit ce dernier à se redéfinir afin de préserver une identité sociale positive. Cette redéfinition du groupe et de sa spécificité par rapport à l'autre peut alors s'appréhender comme une stratégie. À cet égard, Hornsey (2008) propose que le contraste cognitif de l'endogroupe et de l'exogroupe soit implicitement compris comme une stratégie visant à favoriser la séparation, la clarté de la perception et la signification sociale. En contexte scolaire, les élèves, en tant que groupe *désavantagé* et donc ne bénéficiant pas forcément d'une identité positive, seraient conduits à produire un contraste supérieur à celui des enseignants possédant une position *avantagée*.

L'introduction de la TIS dans la perception du contraste inter-catégoriel conduit à s'interroger sur son impact concernant l'identification au groupe et les biais intergroupes comportementaux. Ainsi, selon Roccas et Schwartz (1993), il apparaît que les sujets fortement identifiés à leur groupe produisent, lorsqu'ils perçoivent une similitude importante avec l'autre groupe, un biais d'endo-favoritisme plus fort sur les dimensions pertinentes. Ce lien étroit dans l'appréhension de l'assimilation et du contraste émerge notamment des travaux de Pickett et Brewer (2001) où, par exemple, la perception de l'homogénéité améliore à la fois l'assimilation intragroupe et le contraste intergroupe. Ainsi, le concept d'homogénéité renverrait simultanément au fait de percevoir des ressemblances entre les individus et des différences entre les groupes. Cette considération se retrouve également dans l'Optimal Distinctiveness Theory (Leonardelli, Pickett, & Brewer, 2010) où l'individu cherche un équilibre entre son intégration au groupe (assimilation) et sa distinction vis-à-vis de celui-ci (contraste). Malgré ce lien apparent entre les effets de contraste et d'assimilation, il ressort que le jugement de soi et des autres est dépendant du point d'ancrage de l'évaluation (Biernat, Manis, & Kobrynowicz, 1997). Autrement dit, la perception que l'individu a de lui-même et des autres est dépendante de l'ordre des cibles jugées.

En résumé, même si l'homogénéité et le contraste peuvent *a priori* s'appréhender comme deux processus distincts, des effets concordants se dégagent. Ainsi, lorsque les

membres d'un groupe perçoivent une forte homogénéité de l'exogroupe, ils cherchent dans le même temps à se démarquer de cet exogroupe en produisant un biais de contraste plus fort. Cette accentuation des différences entre les deux groupes serait induite par le besoin éprouvé chez le groupe percevant de maintenir une identité sociale positive suite à la menace ressentie face à la forte homogénéité de l'exogroupe. De plus, il ressort qu'une variable comme l'identification au groupe influence les biais intergroupes par l'intermédiaire de la perception du contraste. Lorsque les différences avec l'exogroupe sont perçues comme faibles, les membres de l'endogroupe les plus identifiés produisent des biais d'endo-favoritisme plus importants dans le but *a priori* d'obtenir également une identité sociale positive à l'issue de la comparaison intergroupe. Enfin, en lien avec l'influence de l'identification au groupe, il serait intéressant d'étudier, comme pour l'homogénéité, l'impact de variables comme la fréquence de contact, la taille du groupe ou encore la position (*avantages/désavantages*) entre les groupes sur ce biais de contraste.

Les situations de catégorisation sociale soumettent donc les individus, engagés au sein de groupes sociaux, à des distorsions de perception ayant pour but de préserver ou d'obtenir une identité sociale positive. Cependant, ces situations de catégorisation produisent également chez les membres de ces groupes sociaux des distorsions d'évaluation et de comportement. Si ces biais visent aussi à obtenir une identité sociale positive, leurs fonctionnements s'avèrent plus complexes et peuvent être appréhendés de façon globale à l'aide de variables comme la position des groupes, la pertinence des dimensions ainsi que les variables dites structurelles (perméabilité, stabilité, légitimité).

Synthèse des biais perceptifs

Biais perceptifs

La création de catégories (objets physiques ou sociaux) dans l'environnement crée chez l'individu des distorsions perceptives.

Ces distorsions s'expriment par une accentuation des ressemblances intra-catégorielles (biais d'assimilation/d'homogénéité) et/ou une accentuation des différences inter-catégorielles (biais de contraste). Si l'assimilation est liée à des phénomènes de stéréotypie, le contraste est plutôt à mettre en relation avec des phénomènes de discrimination. Ces distorsions perceptives sont comprises comme des processus socio-cognitifs.

Assimilation et homogénéité

Lorsque l'individu appartient à l'une des deux catégories et mobilise son identité sociale, l'accentuation des ressemblances s'exprime aussi bien entre les membres de l'endogroupe qu'entre ceux de l'exogroupe.

En fonction de différents facteurs (fréquence de contact, type d'informations ou de traits mobilisés, sous-typage) et des caractéristiques des groupes (position, taille, identification, variabilité objective), l'homogénéité perçue de l'exogroupe peut être égale, supérieure (*OHE*) ou inférieure (*IHE*) à celle de l'endogroupe.

De façon congruente avec les principes de la TIS, quel que soit le rapport entre l'homogénéité perçue de l'endogroupe et celle de l'exogroupe, il semble que ces distorsions perceptives permettent à l'individu de se positionner favorablement dans la relation afin de bénéficier d'une identité sociale satisfaisante. Cette recherche d'un positionnement favorable semble également s'accompagner de processus de discrimination.

Contraste

La mobilisation de l'identité sociale de l'individu accroît les différences perçues entre l'endogroupe et l'exogroupe. D'après les études présentées, si le contraste et l'assimilation peuvent s'appréhender de façon distinctes, des effets concordants entre ces deux processus apparaissent également. Dans tous les cas, il apparaît qu'elle permet également à l'individu d'obtenir une position favorable dans la relation intergroupe et s'accompagne de processus de discrimination.

LES VARIABLES STRUCTURELLES

Dans son approche des relations intergroupes, Tajfel (1974, 1978c, 1981) propose une typologie des rapports inter-catégoriels dans une situation de comparaison sociale. Pour ce faire, il introduit trois variables dites "structurelles" qui ont pour but de systématiser ce rapport intergroupe à partir des caractéristiques de la structure de cette relation. Cette structure est ainsi envisagée selon sa légitimité et sa stabilité mais aussi selon la perméabilité de la frontière intergroupe. Sachant que chacune de ces variables possède deux caractéristiques opposées (perméable/imperméable ; légitime/illégitime ; stable/instable), différentes réponses peuvent être produites, en fonction de la combinaison de ces caractéristiques, par les membres des groupes lors d'une comparaison sociale. Lorsque cette comparaison s'avère préjudiciable, ces réponses s'expriment en termes de stratégies. Ainsi, à la suite d'une comparaison négative et en fonction des caractéristiques propres à ces variables structurelles dans une situation donnée, trois grandes catégories de stratégies de gestion identitaire (notion introduite par van Knippenberg, 1978) peuvent être envisagées : la *mobilité individuelle*, la *créativité sociale* et la *compétition sociale* (R. Brown, 2000; Ellemers, 1993; Tajfel & Turner, 1979).

Cependant, si cette structure permet mieux de comprendre la relation intergroupe, il est également nécessaire de prendre en compte les positions initiales ainsi que la dimension sur laquelle les individus se comparent. De plus, Verkuyten et Reijerse (2008) montrent qu'au-delà des caractéristiques de cette structure, c'est la perception que les individus ont de ces variables structurelles qui guide leurs comportements. Terry, Pelly, Lalonde et Smith (2006) précisent même qu'en amont de cette perception c'est la perception de la position de chaque groupe qui influence celle des variables et des stratégies utilisées. Dans cette optique, la compréhension des différentes structures intergroupes envisageables à partir de la combinaison de ces variables est également à mettre en perspective avec les notions de position des groupes et de pertinence des dimensions de comparaison mais aussi avec la perception qu'en ont les membres des groupes engagés. Cette idée vient compléter celle de Turner et Reynolds (2001) pour qui les stratégies sont dépendantes du contenu de l'identité et du contexte idéologique. Ainsi, l'obtention d'une identité sociale positive dépend de la perception des individus, de la position de leur groupe face à l'exogroupe en présence et de la perception des caractéristiques du rapport intergroupe dans une situation donnée.

C'est à partir de ces éléments que les biais évaluatifs et comportementaux sont présentés, c'est-à-dire en commençant par l'influence de la position du groupe sur l'expression de ces biais et en poursuivant par la pertinence des dimensions de différenciation avant d'exposer les variables de perméabilité, de stabilité et de légitimité.

1. POSITION DU GROUPE

Dans des situations mettant en jeu plusieurs groupes, ces derniers peuvent occuper trois positions différentes et dépendantes les unes des autres. Un groupe peut être supérieur, équivalent ou inférieur à l'autre. Cette différenciation des positions relatives dans les rapports intergroupes renvoie à la nature même de ces groupes. Pour exemple, en reprenant les études de Sachdev et Bourhis (1984, 1985, 1987, 1991), ce rapport peut être basé sur le statut (haut/bas), sur le pouvoir (dominant/dominé) ou sur le nombre d'individus composant le groupe (majoritaire/minoritaire). Pour rappel, dans la lecture des études existantes le positionnement des groupes sera analysé en termes d'*Avantagés/Désavantagés* indifféremment des dénominations employées par les auteurs de référence.

Tout d'abord, l'influence de la position des groupes sur l'expression des biais évaluatifs et comportementaux⁴ montre que les différentes formes de favoritisme produites, en fonction de la position du groupe dans la relation, fonctionnent aussi bien en laboratoire qu'avec des groupes réels (pour exemple, voir Jost, Burgess, & Mosso, 2001; ou Mlicki & Ellemers, 1996).

Au niveau des biais de favoritisme et malgré des études allant dans le sens contraire, la méta-analyse de Mullen, Brown et Smith (1992) montre globalement que les membres de groupes *avantagés* tendent à plus favoriser leur groupe que les groupes *désavantagés*⁵. De leur côté, les membres de groupes *désavantagés* montrent majoritairement de l'exo-favoritisme à l'égard des privilégiés et quelquefois de l'endo-favoritisme. Lorsque les positions sont équivalentes, les sujets peuvent aussi bien produire de l'endo-favoritisme que de l'exo-favoritisme voire même ni l'un ni l'autre (rétribution équitable).

Concernant plus précisément le fait d'avantager son propre groupe et/ou de désavantager l'exogroupe, la méta-analyse de Bettencourt, Dorr, Charlton et Hume (2001) montre, en intégrant des évaluations basées sur des traits, des répartitions de points ou des

⁴ Pour mémoire, les biais évaluatifs et comportementaux, même si les premiers renvoient à des jugements et les seconds à des actes, sont appréhendés ici de la même manière puisque les deux produisent de la discrimination.

⁵ Les groupes *avantagés* peuvent également produire un biais pro-exogroupe ou être équitables (Sachdev & Bourhis, 1991).

récompenses monétaires, que le fait d'être *avantagé* affecte aussi bien les mesures endo-groupales (biais endo-groupal) qu'exogroupales (biais exo-groupal), ainsi que les biais intergroupes (différence entre les deux). Il ressort de cela, comme précédemment, qu'au niveau du biais endo-groupal, les membres de groupes *avantagés* évaluent plus positivement leur groupe que ne le font les membres de groupes *désavantagés*. Au niveau du biais exogroupal, les *avantagés* évaluent moins favorablement les membres de l'exogroupe que ces derniers ne le font. Enfin, la différence entre le biais endo-groupal et exo-groupal est plus importante chez les *avantagés* que chez les *désavantagés* confirmant un biais intergroupe plus fort chez les premiers que chez les seconds. Il faut remarquer ici qu'indépendamment de la position du groupe, le biais intergroupe est plus dû aux évaluations positives endo-groupales qu'aux évaluations négatives exogroupales. Au niveau de l'identification au groupe et de façon logique, les *avantagés* se sentent plus appartenir à leur groupe que les *désavantagés* au leur puisque qu'*a priori* leur appartenance est satisfaisante en terme d'identité sociale.

De façon globale enfin, ces différences dans les évaluations ou les comportements des groupes *avantagés* envers les groupes *désavantagés* se retrouvent indépendamment de la nature de la différenciation aussi bien chez les enfants que chez les adultes (pour une revue voir Dambrun et al., 2005; voir également Dunham, Chen, & Banaji, 2013).

Concernant plus précisément le fait que les groupes *désavantagés* avantagent l'exogroupe (voir par exemple Sachdev & Bourhis, 1991), les deux méta-analyses (Bettencourt et al., 2001; Mullen et al., 1992) montrent qu'il est possible d'observer chez ce type de groupe, dans certaines conditions, non seulement la modération du biais pro-endogroupe, mais l'apparition d'une reconnaissance de l'avantage de l'exogroupe, due en particulier à l'impact du déséquilibre des positions des groupes en présence. De nombreuses expériences manipulant la position des participants placés dans une comparaison intergroupe ont mis en évidence que ce biais pro-exogroupe⁶ apparaissait dans une multitude de groupes *désavantagés* (pour une revue voir Aebischer, Oberlé, & Ellion, 2002; Alliot, Le Marc, & Lafon, 2005). Cette appartenance groupale à des groupes *désavantagés*, qui empêche l'émergence d'un biais d'endo-favoritisme, favorise chez leurs membres des stratégies compensatoires individuelles ou collectives pour rehausser leur image de soi en fonction de la structure de la relation intergroupe (Blanz, Mummendey, Mielke, & Klink, 1998b; D. M. Taylor, Moghaddam, Gamble, & Zellerer, 1987).

⁶ Il est à noter que la théorie de la dominance sociale (Sidanius & Pratto, 1999) et la théorie de la de justification du système (Jost & Bajani, 1994) offrent des interprétations spécifiques à cet effet pro-exogroupe.

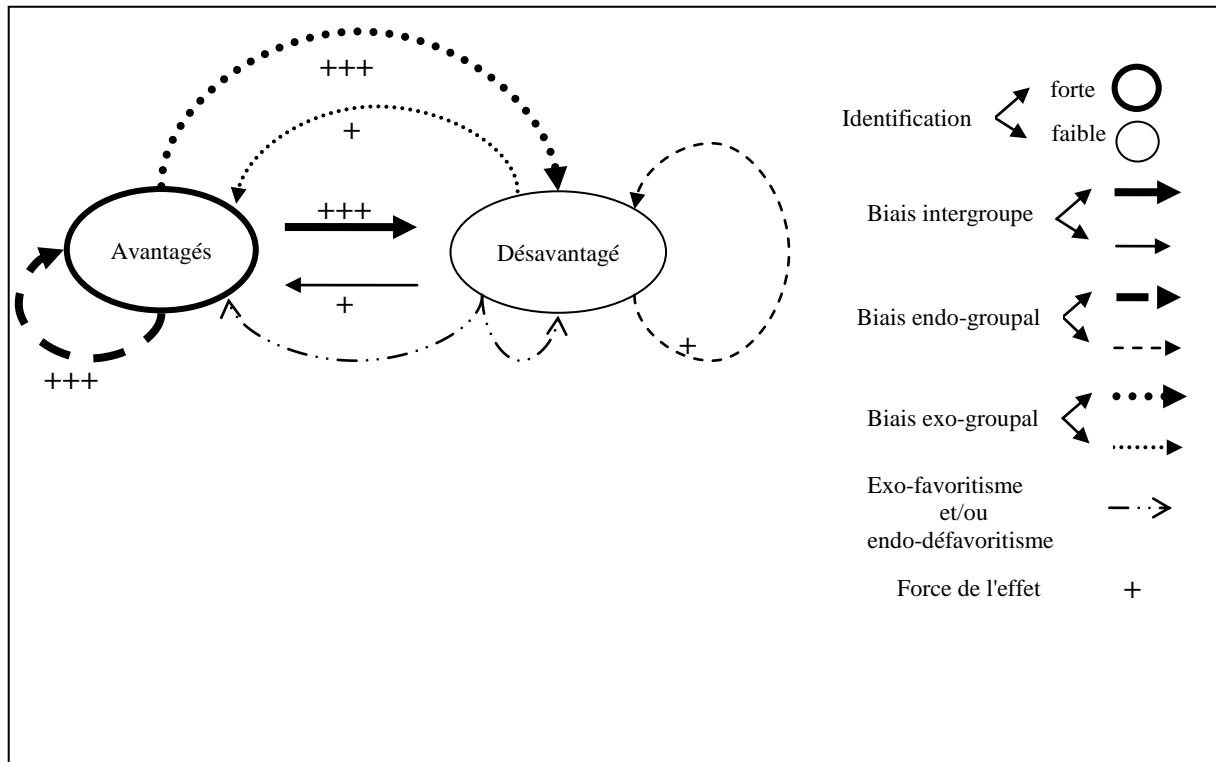


Figure 1 : Schéma synthétique des biais évaluatifs en fonction de la position des groupes avantagés et désavantagés

En résumé, la compréhension des évaluations et des comportements des membres d'un groupe dépend de la position qu'occupe leur groupe vis-à-vis des autres en présence. Ainsi de façon globale, les groupes obtenant une position préférentielle grâce à la situation produisent des évaluations en faveur de leur groupe et en défaveur de l'exogroupe plus fortes que les membres de ce dernier, comme pour asseoir leur position sociale et maintenir leur identité positive. Ces types de comportements rejoignent les principes fondateurs de la TIS (Tajfel et al., 1971) selon lesquels les individus insérés dans une relation intergroupe cherchent à favoriser leur propre groupe afin d'obtenir une identité sociale satisfaisante.

Cependant lorsque la situation préétablit de manière forte les positionnements, les groupes *désavantagés* semblent contraints de reconnaître la position favorable de l'exogroupe au travers de l'évaluation intergroupe qu'ils produisent. Face à cette menace identitaire, ces groupes *désavantagés* ont tendance à moins se sentir appartenir à leur groupe et à user de différentes stratégies pour rehausser leur identité.

En matière pédagogique, le contexte institutionnel imposerait *de facto* au groupe des enseignants une position *avantageuse* par rapport au groupe des élèves. Dans ces conditions, les enseignants, en tant que membres d'un groupe *avantagé*, produiraient des biais

intergroupes (à savoir des biais d'endo-favoritisme et d'exo-défavoritisme) plus forts que le groupe des élèves occupant une position *désavantagée* au sein de cette relation. Dans les deux cas, ces biais permettraient à chacun des deux groupes d'obtenir, par l'intermédiaire de ces comparaisons, une identité sociale positive. Cependant, le poids du contexte scolaire pourrait également imposer une position tellement avantageuse aux enseignants que les élèves ne pourraient alors que reconnaître la position *avantagee* des enseignants (exo-favoritisme) et/ou s'attribuer une position *désavantageuse* (endo-défavoritisme).

Par ailleurs, chaque relation intergroupe ne produit pas un seul et unique type de biais car les groupes engagés dans la situation possèdent leur point de vue singulier et tentent de valider ou d'invalidier ce point de vue auprès des autres (J. C. Turner & Oakes, 1997). Ainsi, l'expression de ces perceptions peut permettre aux membres des groupes de produire à la fois, un biais pro-endogroupe sur certaines dimensions et un biais pro-exogroupe sur d'autres (J. C. Turner & Reynolds, 2001) afin d'obtenir une comparaison favorable. Ces différentes dimensions disponibles et activables par ces individus dans un contexte spécifique peuvent s'appréhender en termes de *pertinence des dimensions de différenciation* et permettent d'affiner la compréhension des biais évaluatifs et comportementaux. Ainsi, la compréhension du fonctionnement de ces dimensions de différenciation permet de compléter les différents biais produits lorsqu'il est seulement question des positions respectives de chaque groupe. C'est une fois cette présentation des dimensions effectuée que les variables structurelles seront étudiées.

2. PERTINENCES DES DIMENSIONS DE DIFFÉRENCIATION

La *pertinence* des dimensions de différenciation renvoie au fait que des individus insérés socialement dans une situation intergroupe peuvent aussi bien définir leur endogroupe à partir de caractéristiques dites pertinentes car liées à la différenciation *objective* de la situation (enseignants/élèves dans une salle de classe), qu'à partir de caractéristiques dites non-pertinentes car s'appuyant sur une autre perception de la situation (par exemple vieux/jeunes dans une salle de classe). La prise en compte de ces différentes dimensions de comparaison introduit un caractère multidimensionnel dans la comparaison intergroupe (Aebischer & Oberlé, 2002; Amelie Mummendey & Simon, 1989) et il est ainsi possible, par exemple, de différencier des dimensions pertinentes pour le groupe *avantageé*, pour le groupe *désavantageé* ou encore des dimensions non-pertinentes pour chacun des deux. L'intérêt de l'exploration de ces différentes dimensions chez les membres d'un groupe est que, parfois, les

individus développent un biais pro-endogroupe sur une seule ou plusieurs de ces dimensions et un biais pro-exogroupe sur d'autres dimensions avec le même type de mesure (pour une revue voir Reichl, 1997). Dans ces conditions, l'enjeu est d'appréhender les différentes dimensions disponibles ou interrogées dans les protocoles proposés ou dans les situations étudiées. En effet, Tajfel et Turner (1986) rappellent que, lorsque l'expérimentateur propose à un groupe *désavantagé* des mesures sur des dimensions non-pertinentes, il rend à leurs yeux la structure de la relation instable et leur permet d'envisager par exemple une stratégie de créativité sociale en utilisant cette nouvelle dimension de comparaison. Autrement dit, lorsque les groupes *désavantagés* s'évaluent sur des dimensions liées à cette différenciation, ils sont en mesure de concéder une supériorité aux groupes *avantagés* et réussissent à rehausser leur identité sur les dimensions non-liées à cette différenciation (Reichl, 1997). Si ce type de résultats a été aussi bien montré avec des groupes artificiels qu'avec des groupes réels⁷ (Mullen et al., 1992), l'intérêt est de distinguer parmi ces dimensions celles qui sont importantes aux yeux des sujets et celles qui ne le sont pas (Amélie Mummendey & Schreiber, 1983, 1984). Afin de rester prudent dans l'interprétation des résultats quant à la pertinence des dimensions, il semble intéressant de distinguer deux cas de figure. Si la situation prédétermine les positions des groupes ainsi que les dimensions pertinentes de comparaison et que les membres du groupe *désavantagés* reconnaissent la supériorité de l'autre groupe selon ces dimensions, alors la stratégie de rehaussement de l'identité émergera en aval de la comparaison. En revanche, si les membres du groupe *désavantagé* ne reconnaissent pas la structure de cette situation ou n'en ont pas la même lecture et utilisent d'autres dimensions afin d'obtenir directement une identité favorable, alors cette perception de la situation reflète en elle-même une première stratégie située en amont du processus de catégorisation. Cette perspective rejoint de façon adéquate le terme même d'*AUTO*-catégorisation (cf. p. 18) et d'*ENDO*-partition (cf. p. 54).

Du point de vue des biais, il s'avère que les individus appartenant à un groupe *avantagé* produisent des réponses opposées à ceux du groupe *désavantagé* (Reichl, 1997) : si les *avantagés* manifestent un biais plus important sur les dimensions pertinentes et moins important sur les dimensions non-pertinentes, l'effet inverse est constaté chez les *désavantagés*. De plus, si les *désavantagés* discriminent moins les *avantagés* sur les dimensions pertinentes que ces derniers ne le font vis-à-vis d'eux, la discrimination des deux

⁷ Si les biais intergroupe, endogroupe et exogroupe sont plus forts chez les *avantagés* dans des groupes réels comme artificiels, seul le biais pro-endogroupe est plus fort chez les groupes *avantagés* artificiels que chez ceux réels.

groupes semblent être la même sur les dimensions non-pertinentes. Cependant, cet équilibre est modulé par les résultats trouvés chez Bettencourt et al. (2001) qui montrent que, comparativement aux membres de groupes *désavantagés*, ceux *avantagés* assoient leur position dans la relation aussi bien sur les dimensions pertinentes que sur celles non-pertinentes en usant tant du biais intergroupe que des biais endo-groupeaux et exo-groupeaux. Sur les dimensions non-pertinentes, il s'avère même que les *avantagés* manifestent un biais intergroupe plus important que les *désavantagés* puisqu'ils évaluent plus positivement leur groupe et dévaluent plus l'exogroupe que ne le font les *désavantagés*.

En résumé, si les *avantagés* discriminent les *désavantagés* à la fois sur les dimensions pertinentes et non-pertinentes, c'est qu'ils cherchent à bénéficier d'une position favorable sur toutes les dimensions, dans l'optique d'obtenir une identité sociale positive. Tout se passe comme si la possibilité d'une comparaison sur d'autres dimensions que celles établies par la situation était perçue comme menaçante par les groupes *avantagés* qui voient dans cette évaluation une remise en cause de leur position de départ. De leur côté, l'expression chez les *désavantagés* d'un biais pro-endogroupe sur les dimensions non-pertinentes serait l'expression d'une sorte de compensation de leur position inconfortable (van Knippenberg, 1978). En effet, lorsqu'il y a une reconnaissance mutuelle de la place préférentielle d'un groupe sur des dimensions particulières, qui pourrait s'apparenter à ce que certains auteurs qualifient de *discrimination consensuelle* (Rubin & Hewstone, 1998), cela crée chez le groupe *désavantagé* une menace pour son identité sociale que les membres cherchent à résorber sur d'autres dimensions tout en ne remettant pas cause le sens des rapports établis par la situation.

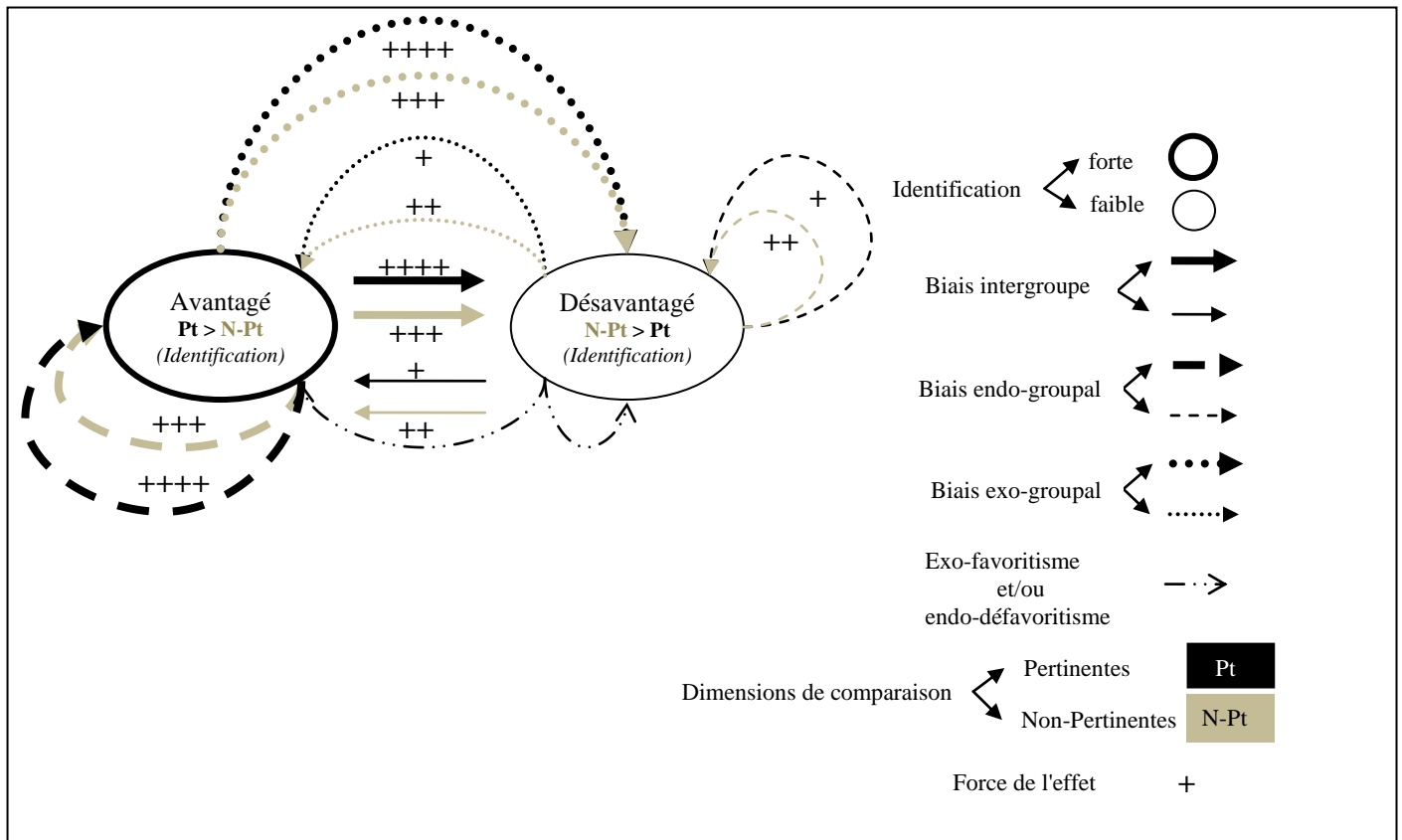


Figure 2: *Biais intergroupe et pertinences des dimensions de différenciation*

De façon synthétique, la prise en compte des positions relatives de chaque groupe dans une situation donnée ainsi que les dimensions de différenciation disponibles dans cette situation permettent d'entrevoir un premier recueil de comportements groupaux. Cependant, ces rapports intergroupes sont aussi dépendants de la structure dans laquelle ils s'établissent au regard des trois variables structurelles que sont la *perméabilité*, la *stabilité* et la *légitimité*.

3. PERMÉABILITÉ, STABILITÉ ET LÉGITIMITÉ

3.1. Perméabilité des frontières

La notion de perméabilité des frontières renvoie à la possibilité pour les membres d'un groupe de pouvoir quitter son groupe pour en intégrer un autre (Tajfel, 1978c). Cette mobilité identitaire est utilisée par les individus qui se retrouvent menacés lors d'une situation de comparaison sociale et qui perçoivent la frontière intergroupe comme perméable. Dans ce type de configuration intergroupe, le ou les individus peuvent quitter leur propre groupe pour intégrer le groupe en position favorable et ainsi rehausser leur identité. Dans les situations où les frontières sont perçues comme imperméables (i.e. chasuble rouge/sans chasuble, cf. *La leçon de discrimination*. Richard Bourhis, 2006) ou le sont réellement (i.e. groupe des yeux

bleus / groupe des yeux marrons, cf. *The eye of the storm*. Jane Elliott Educator, 1970.), les individus menacés devront user d'autres moyens pour rehausser leur identité puisque leur intégration à l'autre groupe s'avère impossible. Il est également important de relever que la perméabilité des frontières est en lien avec la notion de temporalité. Ainsi, une frontière imperméable à un instant t_n peut devenir perméable à l'instant t_{n+1} comme c'est le cas par exemple avec l'âge ou la taille ; un élève deviendra plus vieux et plus grand (voire deviendra enseignant) et changera de groupe au cours du temps. Plus globalement, la perméabilité a été conceptualisée de différentes manières, telles que la possibilité de passer pour un membre de l'autre groupe (Amélie Mummendey, Klink, Mielke, Wenzel, & Blanz, 1999), la capacité de devenir un membre de l'autre groupe (par exemple, Ellemers, Van Knippenberg, & Wilke, 1990), ou la facilité d'interaction avec les membres de l'autre groupe (i.e. Terry et al., 2006)⁸. Globalement, les frontières intergroupes semblent posséder plusieurs facettes et être autant dépendantes de la perception qu'en ont les membres des groupes en présence que des caractéristiques établies par le contexte. Cette perspective rejoint celle déjà évoquée lors des dimensions de différenciation, à savoir l'influence de la perception qu'ont les individus de la situation (cf. Théorie de l'auto-catégorisation, p. 18).

3.2. Stabilité du statut et légitimité de la structure

Dès ses premiers travaux, Tajfel (1974) distinguent deux types de structures intergroupes : les structures *sécurisées*, où les rapports entre les groupes sont durables et justifiés, et les structures *non sécurisées*, où ces rapports peuvent évoluer, changer ou même s'inverser. Par la suite, Tajfel (1975, 1978c, 1978d) synthétise chaque type de structure au travers des notions de stabilité et de légitimité. Ainsi, une relation sécurisée est à la fois stable et légitime à l'inverse une relation instable et illégitime est considérée comme non-sécurisée (J. C. Turner & Reynolds, 2001). Pour la stabilité, Tajfel (1978b, 1978c) précise que la stabilité de la position d'un groupe *désavantagé* (c'est-à-dire de son statut pour reprendre les termes originaux) vis-à-vis d'un autre groupe *avantagé* sous-entend l'idée que l'inversion des positions est peu probable ; à l'inverse, l'instabilité permet d'envisager un renversement du rapport d'un point de vue temporel ou contextuel. En ce qui concerne la *légitimité* de la structure, cette variable détermine aux yeux de l'individu, la crédibilité de son positionnement inférieur ou de celui de son groupe vis-à-vis d'un autre groupe (Ellemers, 1993; Tajfel, 1975, 1978c). Ainsi, cette notion s'articule entre deux pôles opposés : soit les membres d'un groupe

⁸ Dans cette étude, Terry *et al.* distinguent également deux types de perméabilité à savoir celle liée à l'accès aux ressources (perméabilité de la ressource) et celle liée à l'accès aux personnes (perméabilité sociale).

acceptent un positionnement même préjudiciable pour leur identité s'il leur apparaît comme juste et légitime, soit ils le rejettent s'ils le trouvent injuste et illégitime. En effet, dès les prémices de la TIS, Tajfel (1975) appréhende la légitimité au regard de la perception qu'en ont les membres des groupes impliqués et de la réalité *objective* de la structure préétablie.

Enfin, Tajfel (1981) détermine que ces deux notions sont très dépendantes l'une de l'autre puisque pour lui un système de division sociale instable entre deux groupes entraîne une perception de l'illégitimité plus forte qu'un système stable et qu'inversement un système perçu comme illégitime tend à être ou devenir instable. Cette interdépendance entre ces deux variables conduit Turner et Brown (1978) à déduire que l'instabilité n'est pas suffisante, pour les groupes *désavantagés*, pour changer la structure des positions mais qu'il faut également que ces derniers perçoivent la structure comme illégitime (Wright, 2001). À cet égard Commins et Lockwood (1979) déduisent que c'est la perception combinée de l'illégitimité et de l'instabilité d'un système qui a le plus de chance de produire une remise en cause du statut hiérarchique entre des groupes. En effet, comme l'ont souligné Turner et Brown (1978), lorsque le système est seulement instable, cela ne permet pas aux groupes *désavantagés* de renverser la structure. Cela rejoint les résultats de Vaughan (1978) pour qui les biais d'exo-favoritisme ou d'endo-favoritisme produits par les membres d'un groupe *désavantagé* sont dépendants de la perception du statut de la structure en termes de stabilité et de légitimité. Ainsi, selon Bettencourt *et al.* (2001), si la stabilité et la légitimité sont fortement corrélées, la perméabilité ne l'est avec aucune de ces deux variables.

À partir des données analysées par Bettencourt *et al.* (2001), il est possible de proposer un schéma synthétique de l'influence de ces trois variables structurelles sur la force des biais intergroupes produits par des groupes *avantagés* et *désavantagés* sur les dimensions pertinentes et non-pertinentes de différenciation (pour un récapitulatif écrit de ces effets voir Annexe de la partie théorique, page 323)

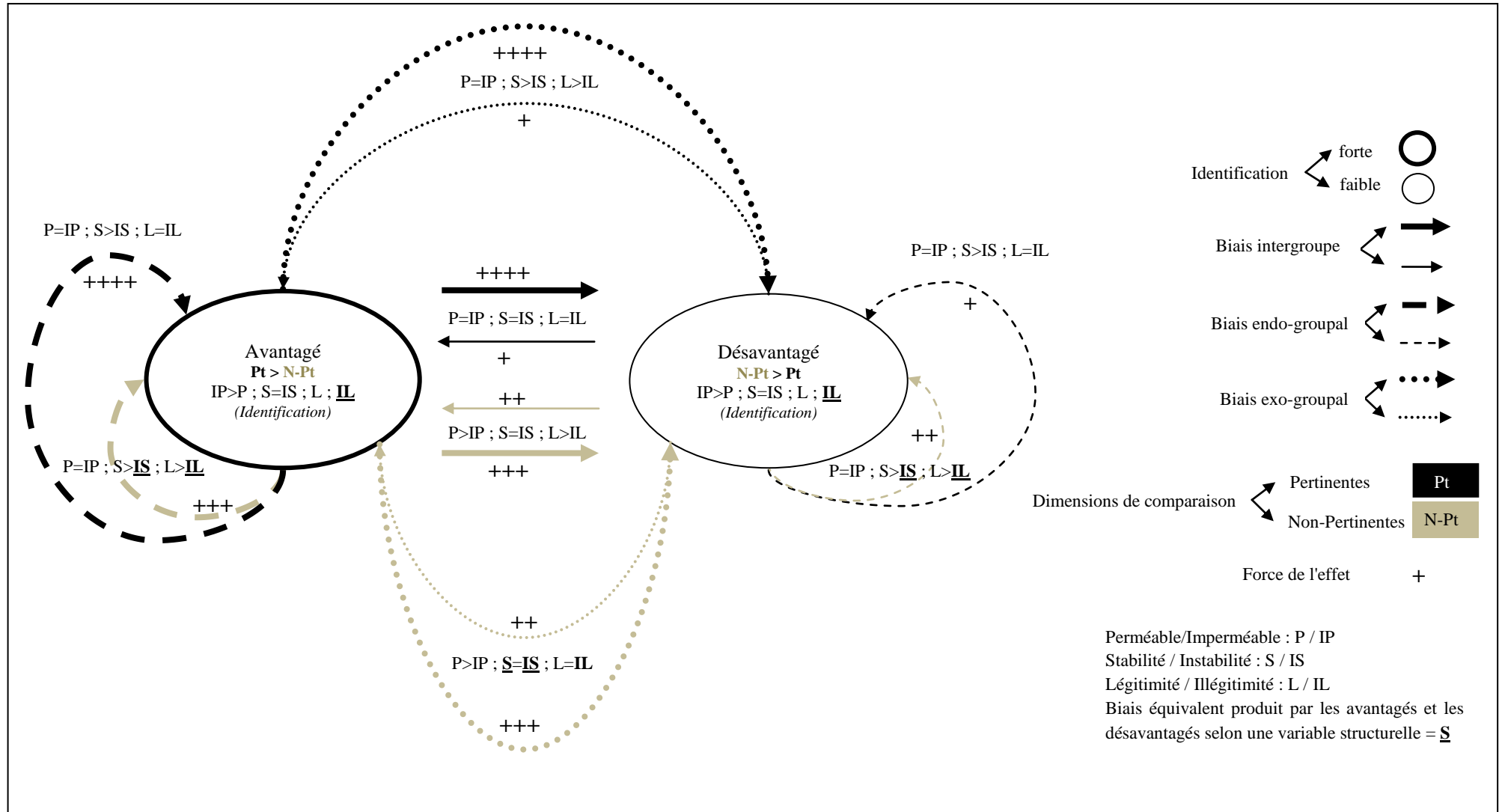


Figure 3 : Schéma récapitulatif des biais intergroupe et l'identification selon les dimensions de différenciation et les variables structurelles.

Tableau 2 : Synthétisation des biais intergroupes et de l'identification selon les dimensions de différenciation et les variables structurelles

Biais	Dimension	Perméabilité		Stabilité		Légitimité	
		Perméable	Imperméable	Stable	Instable	Légitime	Illégitime
Intergroupe	Pt	A>D	= A>D	A>D	= A>D	A>D	= A>D
	N-Pt	A>D	> A>D	A>D	= A>D	A>D	> A>D
Endo-groupal	Pt	A>D	= A>D	A>D	> A>D	A>D	= A>D
	N-Pt	A>D	= A>D	A>D	> A=D	A>D	> A=D
Exo-groupal	Pt	A>D	= A>D	A>D	> A>D	A>D	> A>D
	N-Pt	A>D	> A>D	A=D	= A=D	A>D	= A>D
Identification		A>D	< A>D	A>D	= A>D	A>D	A=D

Note : Pt = Pertinentes ; N-Pt : Non-Pertinentes ; A : Groupes Avantageés ; D : Groupes Désavantagés. </=> : Force des effets

Synthèse des biais intergroupes en fonction des variables structurelles

Si l'on considère la supériorité (biais et identification) des *avantagés* par rapport aux *désavantagés* comme point de référence il est possible de formuler plusieurs lois de fonctionnement du rapport intergroupe :

Biais intergroupe

Loi 1 : Alors que, sur les dimensions pertinentes et non-pertinentes, les variables structurelles n'ont aucun effet sur le biais intergroupe, les conditions de perméabilité et de légitimité sur les dimensions non-pertinentes engendrent un effet supérieur à leur absence.

Biais endo-groupal

Loi 2a : Alors que, sur les dimensions pertinentes, les variables de perméabilité et de légitimité n'ont aucun effet sur le biais endo-groupal, la condition de stabilité engendre un effet supérieur à son absence.

Loi 2b : Alors que, sur les dimensions non-pertinentes, la condition de perméabilité n'a aucun effet sur le biais endo-groupal, les conditions de stabilité et de légitimité engendrent un effet supérieur à leur absence.

Loi 2c : Alors que, sur les dimensions non-pertinentes, les variables de stabilité et légitimité engendrent un biais endo-groupal supérieur à leur absence, les conditions d'instabilité et d'illégitimité conduisent les groupes *avantagés* et *désavantagés* à produire un biais équivalent.

Biais exo-groupal

Loi 3a : Alors que, sur les dimensions pertinentes, la variable de perméabilité n'a aucun effet sur le biais exo-groupal, les conditions de stabilité et de légitimité engendrent un effet supérieur à leur absence.

Loi 3b : Alors que, sur les dimensions non-pertinentes, les variables de stabilité et de légitimité n'ont aucun effet sur le biais exo-groupal, la condition perméable engendre un effet supérieur à son absence.

Loi 3b : Alors que, sur les dimensions non-pertinentes, la variable de stabilité n'a aucun effet sur le biais exo-groupal, elle conduit les groupes *avantagés* et *désavantagés* à produire un biais équivalent.

Identification

Loi 4a : Alors que la variable stabilité n'a aucun effet sur l'identification des groupes, la condition d'imperméabilité engendre une identification des groupes plus forte que la condition de perméabilité.

Loi 4b : Si, en condition de légitimité, l'identification des avantagés à leur groupe est plus forte que celle des désavantagés, en condition l'illégitimité, l'identification de ces deux groupes est équivalente.

De façon globale, il apparaît que le point de référence est *a priori* celui des *avantagés* même si les données ne permettent pas de savoir clairement si les effets sont plus dus à ces derniers qu'aux *désavantagés*. Cette interprétation s'expliquerait par le fait que les effets des *désavantagés* sont moins forts puisqu'ils pourraient être moins impliqués par leur groupe d'appartenance au regard de leur position ne leur offrant pas une comparaison satisfaisante. Malgré cette nuance, les résultats montrent que la perméabilité ne semble pas avoir un réel impact sur les différents biais. Concernant la stabilité et la légitimité, ces deux variables influenceraient pour leur part les biais endo-groupaux et exo-groupaux lorsqu'ils s'expriment sur des dimensions non-pertinentes de différenciation.

De façon plus précise, si le biais intergroupe sur les dimensions pertinentes n'est influencé par aucune des variables structurelles, seules les conditions de perméabilité et de légitimité augmentent ce biais lorsqu'il s'exprime sur des dimensions non-pertinentes mais toujours en maintenant une supériorité des *avantagés* par rapport aux *désavantagés*. Au niveau du biais endo-groupal, la condition de perméabilité n'a pas d'influence sur ce biais quelle que soit la dimension de comparaison. Si, sur les dimensions pertinentes, ce biais n'est pas non plus influencé par la légitimité de la structure, une structure perçue comme stable accroît l'évaluation de l'endogroupe. En revanche, sur les dimensions non-pertinentes, le biais endo-groupal conduit les *avantagés* et les *désavantagés* à produire une évaluation de leur groupe identique lorsque la structure est perçue comme instable ou illégitime. Au niveau du biais exo-groupal, si l'évaluation de l'exogroupe sur les dimensions pertinentes n'est pas influencée par la perméabilité des frontières, les structures perçues comme stables ou légitimes augmentent la dévaluation de l'exogroupe quelle que soit la place sociale des groupes au sein de cette structure. Sur les dimensions non-pertinentes, si une frontière perçue comme perméable accroît la dévaluation de l'exogroupe, la variable de légitimité n'a pas d'effet. Concernant la stabilité sur les dimensions non-pertinentes, l'évaluation identique de

l'exogroupe que trouvent Bettencourt *et al.* (2001) chez les deux types de groupes en condition stable et instable laisse supposer que les études supports de la méta-analyse pour ce biais ont conduit à une annulation des effets.

Enfin, au niveau de l'identification groupale, si les *avantagés* se sentent plus appartenir à leur groupe que les *désavantagés* quelle que soit la perméabilité et la stabilité de la structure, une frontière perçue comme imperméable renforce l'identification des groupes. Concernant la légitimité, une structure perçue comme illégitime conduit les *désavantagés* à autant s'identifier à leur groupe que les *désavantagés*.

En matière d'enseignement, en partant du *postulat* que les enseignants d'EPS bénéficieraient, de part la scène sociale, d'une position d'*avantagés* par rapport aux élèves, il apparaît que ces derniers ne pourraient au mieux que produire des biais équivalents à ceux des enseignants quelle que soit la structure de la relation et/ou les dimensions de comparaison activées. Selon la même logique, les élèves ne pourraient au mieux que s'identifier autant à leur groupe que le feraient les enseignants d'EPS. Enfin, en fonction du poids perçu de la scène sociale, les élèves, en considérant leur position respective avec l'enseignant comme stable et légitimée, pourraient aller jusqu'à se dés-identifier de leur propre groupe et/ou dénigrer leur endogroupe et favoriser le groupe des enseignants. Ainsi, tout semblerait prétablir au sein du rapport enseignants-élèves une domination des enseignants vis-à-vis des élèves sur des dimensions propres ou non à leur relation.

Ces différents apports théoriques liés à la TIS ont permis de comprendre quels étaient les processus mis en jeu lors des situations de catégorisation sociale chez les individus mobilisés en tant que membres d'un groupe. Lorsque les individus mobilisent leur identité sociale, ils sont soumis à des biais perspectifs, évaluatifs et/ou comportementaux. Les effets de ces différentes distorsions sont à comprendre au regard des différentes caractéristiques du rapport intergroupe (position du groupe dans la relation, pertinence des dimensions de comparaison, variables structurelles). À la suite de cette présentation de la TIS et de la TAC et des quelques applications qu'il est possible d'envisager en EPS, la partie suivante présente un dernier apport théorique à partir de l'avancée que proposent les partitions sociales sur les relations intergroupes.

LES PARTITIONS SOCIALES

Dans cette partie est proposé un nouvel éclairage des théories de l'identité sociale (TIS) et de l'auto-catégorisation (TAC) à partir de l'avancée des partitions sociales. Cette troisième "théorie", qui entretient avec les deux premières un lien de filiation direct, enrichit l'approche des relations intergroupes par un ancrage théorique issu de la psychologie sociale du langage.

Alors que la TIS et la TAC établissent que, lors d'une comparaison intergroupes au niveau intermédiaire, les positions sociales de chaque groupe sont définies par le contexte, et admises et reconnues par les acteurs sociaux en présence, les partitions sociales postulent qu'il existe trois types de positionnements intergroupes pouvant être investis séparément ou simultanément par les acteurs et reconnus ou non par ces derniers.

C'est en réinvestissant les principes de la tridimensionnalité des mondes⁹ (Hintikka, 1975), du contrat de communication (Ghiglione & Chabrol, 2000) et de scène sociale (P. Brown & Fraser, 1979), issus de la psychologie sociale du langage, que la théorie des partitions sociales envisage les positionnements identitaires. Ces positionnements identitaires des membres de groupes sociaux sont compris comme la résultante de leur insertion dans un monde particulier (la réalité à affirmer, des mondes à comparer, un univers à élaborer), selon un rapport asymétrique et négociable (contrat de communication) dans un contexte socialement structuré (scène sociale). Si les partitions sociales conservent, en le radicalisant, le principe de recherche de comparaison intergroupe positive en référence à la TIS, elle postule qu'à ce niveau catégoriel, ces positionnements peuvent être différents pour chaque groupe et négociés selon des règles prédéfinies par la situation.

En ce sens, si la théorie des partitions sociales est un prolongement du courant de la catégorisation, elle redéfinit dans le même temps les rapports intergroupes selon une perspective de co-construction où la considération des positions de chacun peut être perçue de façon dissymétrique et négociée, c'est-à-dire où les positionnements de chacun influencent ceux des autres et réciproquement.

⁹ Ce rapport tridimensionnel du rapport au monde reprend également le principe de "relativité des mondes" de la TAC.

1. LA THÉORIE DES PARTITIONS SOCIALES

Avant d'exposer une approche plus complète des partitions sociales, il convient de faire un point sur la notion de scène sociale développée par Brown, P. et Fraser (1979). Ces auteurs proposent un cadre de réflexion sur les composantes d'une situation de communication. Toute situation de communication possède des paramètres qui déterminent, en lien avec le cadre où elle se déroule et le but qui la guide, les règles du discours produit par les participants impliqués et les enjoignent à les respecter. Les discours émis dans une situation dépendent du positionnement (individuel ou groupal) de chaque participant, des relations (interpersonnelles ou inter-catégorielles) qu'il entretient avec les autres participants, du cadre (lieu, temps) dans lequel il s'exprime et du but de la conversation. Ainsi, les marqueurs langagiers utilisés lors d'une discussion entre un enseignant et un élève dépendraient, par exemple, du lieu dans lequel ils communiqueraient (Blanchet & Blanchet, 1994). Si l'interaction se déroule au sein d'un établissement scolaire, l'élève utiliserait sans doute des marques de vouvoiement pour s'adresser à l'enseignant et respecterait les remarques que ce dernier pourrait lui imposer (par exemple parler moins fort). En revanche, si l'interaction a lieu à la boulangerie, il semblerait inattendu que l'enseignant, hors du cadre habituel de communication, demande à l'élève de parler moins fort avec la personne qui l'accompagne en attendant d'être servi. Cependant, il serait concevable que l'élève respecte, même dans ce lieu extérieur à l'école, des marques de respect vis-vis de l'enseignant comme le vouvoiement. Au travers de cet exemple, il apparaît assez clairement que ce qu'il est possible de nommer la *scène sociale* (Lacassagne, 2007) détermine les rapports langagiers des individus en fonction de leur position sociale mais également en fonction du cadre dans lequel ils communiquent. En transposant ce cadre d'analyse des situations de communication aux relations intergroupes, il devient possible, à partir des paramètres composant la scène sociale, d'envisager à la fois les identités mobilisées (personnelle, sociale, spécifique) par les individus dans un contexte particulier et les rapports qu'ils peuvent développer entre eux. De façon plus globale, cette approche offre une perspective co-construite entre la scène sociale et les individus où la première vient leur imposer certains comportements mais où ces derniers peuvent également porter en eux des comportements issus d'autres scènes sociales. En effet, lorsque l'élève s'adresse à l'enseignant à la boulangerie par un "Bonjour Monsieur, vous allez bien?", cette marque de respect semblerait traduire chez lui la mobilisation de son identité sociale d'élève alors que le contexte ne lui impose pas forcément de respecter les règles

propres à la scène sociale de l'école. C'est donc un des premiers *postulats* à partir duquel les partitions sociales proposent d'envisager la compréhension des relations intergroupes.

Au-delà de cette notion de scène sociale, les partitions sociales développées par Castel et Lacassagne (1993, 1995b, 2005, 2011) doivent se comprendre comme un prolongement de la TAC (J. C. Turner et al., 1987) mais plus précisément comme la diffraction ternaire des relations intergroupes existantes au niveau intermédiaire. Ces auteurs postulent qu'il existe trois modalités d'interactions sociales entre un endogroupe et un (ou plusieurs) exogroupe(s) et que ces interactions produisent des discriminations pouvant être qualifiées de statutaires, d'oppositives ou de communautaires. Cette typologie que Castel et Lacassagne nomment partitions sociales s'appuie sur les travaux d'analyse du discours de Ghiglione (1988) qu'ils ont systématisés en les appliquant aux interactions sociales. Ghiglione, spécialiste de psychologie sociale du langage, a montré qu'un sujet, par l'intermédiaire du discours qu'il produit, peut s'insérer dans le monde qui l'entoure selon trois modalités. En adaptant la logique d'Hintikka (1975, 1994), Ghiglione propose son paradigme des mondes au travers des notions de monde réel (ou réalité à affirmer), de mondes à comparer et de monde à construire correspondant chacun à des "programmes cognitivo-discursifs" spécifiques. Plus simplement, l'idée est qu'un sujet, au travers du discours qu'il produit, réagit en fonction du monde dans lequel il s'insère (que ce monde soit réel ou imaginé). Dans ces conditions, la structure de la syntaxe (Castel & Lacassagne, 1995a), la nature des verbes, ou encore l'utilisation des adjectifs traduisent la façon dont le sujet communicant s'inscrit dans un rapport au monde spécifique. De plus, cette insertion ne se restreint pas à l'individu lui-même puisque, lorsqu'il émet un discours (en tant que locuteur) à l'intention d'un ou plusieurs individus, il s'inscrit et inscrit les destinataires dans un rapport au monde donné. Si les individus engagés interagissent, chacun est en mesure de s'insérer différemment voire d'essayer d'imposer son rapport au monde ou du moins de négocier une vision commune et acceptable par chacun. Au niveau du rapport enseignant-élèves, cela sous-tendrait l'idée que se positionner en tant qu'enseignant inscrirait l'élève en tant qu'élève ou que de positionner l'élève en tant que tel inscrirait également l'enseignant comme tel.

Ainsi, les partitions sociales sont une transposition du paradigme des mondes de Ghiglione au sein des relations intergroupes où chaque groupe s'inscrit socialement dans l'un des trois mondes en fonction de sa perception du contexte et du groupe auquel il est confronté. En d'autres termes, la relation développée de la part d'un individu socialement inséré (source) envers un autre groupe (cible) est dépendante de sa perception du monde et des

caractéristiques de cet autre groupe. Lorsque ces relations se traduisent en évaluations ou en actes, les partitions sociales considèrent, à l'image de la TIS, ces comportements en termes de discriminations. Si la discrimination peut être considérée comme un acte intentionnel se traduisant par une attitude défavorable envers un groupe particulier (Stephan & Rosenfield, 1982), il peut exister une discrimination non intentionnelle comme le montrent par exemple les travaux de Castel et Lacassagne (1995b, 2011). C'est dans cette perspective que les discriminations entre enseignant et élèves sont appréhendées ici.

La systématisation ternaire de ces relations se décline, en lien avec les mondes de Ghiglione, en termes de partitions statutaires lorsqu'elles correspondent à une réalité telle que se présente, de partitions oppositives lorsqu'elles renvoient à des mondes à comparer, de partitions communautaires lorsqu'elles font référence à un univers à élaborer¹⁰.

La partition statutaire, si on se réfère à la situation sociale telle qu'elle est donnée à voir par une société donnée (Castel, Lacassagne, & Viry, 2006), renvoie à des relations hiérarchiques s'inscrivant dans la réalité telle qu'elle se présente (l'entreprise par exemple). Cette réalité institue les relations entre les groupes en tant que *dominant/dominé* selon un rapport scalaire (échelle de 0 à ∞) où, selon cette logique, une infinité de groupes peuvent se positionner les uns par rapport aux autres en fonction de leur statut. À l'école, en référence à la scène sociale, l'enseignant apparaîtrait comme étant le dominant des élèves vis-à-vis desquels il exerce un certain type de pouvoir. L'enseignant d'EPS demande par exemple aux élèves de prendre chacun un ballon et les élèves doivent le faire. La perception de cette demande-réponse reflète le monde réel tel qu'il est.

La partition oppositive (Lacassagne & Castel, 1987) renvoie à des relations de contraste s'inscrivant dans des mondes alternatifs. Ces mondes à comparer posent les relations entre deux groupes en termes de *bon/mauvais* selon un rapport bipolaire (positif/négatif) s'appuyant sur les valeurs où un groupe est l'opposé de l'autre. Au sein d'une classe, l'enseignant pourrait être considéré comme celui qui véhicule les bonnes valeurs face à des élèves détenteurs de valeurs opposées, pouvant être qualifiées, selon ce rapport bipolaire, de mauvaises valeurs.

La partition communautaire (Castel & Lacassagne, 2005) renvoie pour sa part, à des relations exclusives s'inscrivant dans un univers et un seul. Ce monde à construire sous-tend

¹⁰ Castel et Lacassagne (2011) radicalisent les formulations de Ghiglione en transformant *réalité à affirmer* et *monde à construire* respectivement en *réalité telle qu'elle se présente* et *univers à élaborer*.

des relations entre les groupes en terme de *minoritaire/majoritaire* ou d'*expert/novice* selon un rapport binaire (présence/absence ; inclusion/exclusion ; appartenance ou pas) s'appuyant sur l'exclusion où un seul groupe existe face à un ensemble qui n'a pas les propriétés d'un groupe.. Si les qualificatifs de *minoritaire* et *majoritaire* sont largement manipulés dans la littérature de la catégorisation sociale en référence au nombre d'individus composant le groupe (i.e. Sachdev & Bourhis, 1984), ici, ces termes font référence à la notion d'existence exclusive d'un seul groupe. Autrement dit, un unique groupe existe et seuls ses membres peuvent être définis. *A contrario*, les individus n'appartenant pas à ce groupe ne peuvent être assimilés à une entité (la majorité) qu'en résonance au seul groupe existant (la minorité). S'il faut convenir que cette définition de la minorité renvoie *a priori* à des groupes numériquement moins importants que la majorité, ce n'est pas la notion de nombre qui caractérise ce type de relation mais bien celle d'exclusivité. En d'autres termes, alors que dans les deux autres partitions sociales, les groupes possèdent leur propre existence, l'insertion selon une partition communautaire se définit par la négation de l'autre groupe qui ne peut se définir qu'à partir de la référence qu'est le groupe communautaire. À l'école, un enseignant qui se positionnerait comme celui qui sait (il fait partie de la caste des experts) face à ceux qui ne savent pas, s'insérerait dans ce type de rapport en excluant les élèves¹¹ de son groupe.

Enfin, et pour comprendre toute la complexité du positionnement identitaire dans les partitions sociales ainsi que les possibilités interprétatives qu'offre cette théorie, voici un exemple plus général (tant au niveau didactique et pédagogique qu'au niveau contextuel) des positionnements possibles de l'enseignant à partir d'une notion identique : le savoir. À partir de cette notion issue du triptyque "savoir, savoir-être, savoir-faire" (cité par exemple dans le "Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique," 2010), il est possible d'envisager trois positionnements différents de l'enseignant. Premièrement : si l'enseignant aborde le savoir selon une partition statutaire, il instaurerait entre lui, en tant que représentant de son groupe, et les élèves un rapport scalaire où il possède plus de savoir que les élèves. Deuxièmement : si l'enseignant aborde le savoir selon une partition oppositive, il instaurerait un rapport bipolaire où il connaît le "bon" savoir et les élèves le "mauvais". Troisièmement : si l'enseignant aborde le savoir selon une partition communautaire, il instaurerait entre lui et les élèves un rapport binaire où lui seul serait excellent et où les élèves ne le seraient pas. Ainsi, ce n'est pas le contenu de ce qui est dit qui

¹¹ Dans cette optique l'enseignant (point de référence) pourrait définir les élèves à partir du terme "non-enseignant".

importe dans le positionnement des individus mais bien la façon de se projeter dans le monde, c'est-à-dire la façon qu'ont les individus de percevoir et de considérer leur groupe d'appartenance dans la relation qu'ils entretiennent avec le ou les autres groupes.

Puisque la théorie des partitions sociales trouve son origine au sein de la catégorisation sociale, elle respecte les mêmes règles de fonctionnement que la TAC et s'appuie notamment sur le même processus actif de catégorisation du sujet. Le choix de l'insertion dans telle ou telle partition chez le sujet est dépendante du décryptage qu'il fait de la situation. Si la TAC permet de comprendre le choix de la catégorie activée par le sujet grâce aux principes d'antagonisme fonctionnel, d'accessibilité, de fit et de dépersonnalisation (cf. TAC, page 18), il est en de même pour les mécanismes sous-jacents aux partitions qu'il est possible dès lors de nommer : "endo-partition". Le sujet devient actif dans le choix de la partition afin que celle-ci lui permette le plus grand contraste et lui offre la position la plus favorable pour son identité sociale (cf. TIS, page 10) une fois que le niveau supra-ordonné est reconnu comme un seul ensemble¹². Ainsi, si on ajoute l'endo-favoritisme, au principe de méta-contraste de la TAC, ce ne serait pas la situation qui détermine la catégorie dans laquelle s'insère le sujet, mais l'intérêt identitaire du sujet qui détermine sa lecture de la situation. Cela sous-tend l'idée que dans toute situation mettant en présence, physiquement ou non, deux groupes ou représentants de ces groupes, chaque sujet cherche à se catégoriser selon la partition lui dégageant la meilleure identité sociale. Dans cette optique, les sujets peuvent être conduits à s'insérer selon des partitions différentes si la situation leur en offre la possibilité¹³. Lorsque l'enseignant fait valoir sa domination sociale (partition statutaire) sur les élèves en leur demandant par exemple de réaliser une tâche, les élèves pourraient, à partir de leur représentation de la structure de la situation, s'endo-partitionner selon une partition oppositive en jugeant comme abusif les ordres de l'enseignant (attribution de mauvaise valeur).

En résumé, si le choix de la catégorie renvoie directement aux principes de la TAC, l'introduction de la tridimensionnalité du rapport catégoriel conduisant à des endo-partitions différentes et simultanées des groupes impliqués renvoie à la notion de dissymétrie des positionnements. Alors que, classiquement, l'auto-catégorisation au niveau intermédiaire

¹² Par exemple, si dans une classe une partie des élèves se confrontent, lors d'un match, à une autre partie des élèves, alors leur supra-groupe de référence sera la classe. En revanche, si les élèves de cette classe rencontrent, lors d'un match, les élèves d'une autre classe de même niveau (4^{ème}), alors le supra-groupe renverra à ce niveau scolaire.

¹³ Dans les situations où les deux groupes s'insèrent selon la même partition, les membres du groupe dont l'identité est menacée par la situation adoptent des stratégies au niveau intermédiaire ou subordonné afin de restaurer une identité satisfaisante (cf. Stratégies de gestion identitaire, page 791).

présuppose une dimension de comparaison unique et partagée entre les groupes impliqués, les partitions sociales permettent d'envisager une lecture multiple, cette dimension pouvant impliquer une dissymétrie des positionnements de chacun, justifiée par l'apport des travaux sur le contrat de communication de Ghiglione (1986).

2. LE CONTRAT DE COMMUNICATION

À partir de ses travaux, cet auteur a proposé un schéma de communication en trois phases distinctes régissant tout type d'interlocution et qu'il nomme *contrat de communication* (Ghiglione, 1986). Ce schéma, complexifie les modèles traditionnels de communication comme celui de Shannon et Weaver (1948) qui peuvent rendre fidèlement compte des discours émis dans des allocutions ou des contes mais qui trouvent leurs limites lors de situations mettant en jeu des joutes verbales (Lacassagne, 2007). Selon cette problématique et en s'inspirant de la pragmatique linguistique, Ghiglione établit que toute communication entre deux interlocuteurs permet aux acteurs en présence de négocier leur rôle social et d'évaluer l'enjeu de la relation en fonction de la situation. C'est en se basant sur ce principe communicationnel que Castel et Lacassagne (2011) ont mis en évidence que les rapports identitaires entre les individus étaient régis par le même processus. L'objet de cette partie est ainsi de présenter le fonctionnement des trois phases du contrat de communication afin de mettre en lumière les notions de dissymétrie et de co-construction des positionnements identitaires.

La première phase, nommée *situation potentiellement communicative*, correspond à la préparation du contrat de communication. Elle se situe avant le premier tour de parole et conduit chaque participant à se construire une représentation de la situation. En se référant aux principes de la TIS, de la TAC et des partitions sociales, cette représentation de la situation est guidée par le besoin de l'individu d'obtenir une identité favorable. L'identité activée pourra aussi bien être personnelle, sociale, que culturelle¹⁴. Dans ces conditions, chaque individu s'insère, avant même d'entrer en communication, de manière spécifique selon des positionnements qui la plupart du temps sont différents de ceux de l'autre. Au niveau des partitions, cela sous-tend l'idée que chacun se positionne ou peut se positionner sur des partitions différentes voire selon des niveaux identitaires différents.

¹⁴ Lors de l'élaboration des niveaux identitaires de la TAC, Turner *et al.* (1987) utilisent le terme de d'identité spécifique dans les situations où l'insertion relève du niveau supra-ordonné. Alors que ce terme d'identité spécifique renvoie à l'idée d'espèce humaine, la notion d'identité culturelle (Castel, 2007) définit de manière plus restrictive le supra-groupe comme le plus petit groupe permettant de réunir l'endogroupe et l'exogroupe du niveau intermédiaire.

Au-delà de cette notion de dissymétrie du positionnement identitaire, Castel et Lacassagne (2011) établissent, à partir des principes conversationnels de Sperber et Wilson (1989), que les sujets, au moment de rentrer en communication, considèrent que leurs vis-à-vis possède la même représentation de la situation qu'eux et adoptent le positionnement qu'ils vont leur proposer. Ce principe, qui conduit tout individu à croire que l'autre perçoit la même réalité, est appelé principe de réciprocité. Il porte ainsi sur la relation entre les participants et permet à l'échange d'exister.

En résumé, à la fin de la phase de préparation du contrat de communication, chaque participant est prêt à s'engager dans une conversation en pensant consciemment ou non qu'il occupe une place plus prépondérante que l'autre, et que ce dernier la reconnaît et l'accepte. Au niveau des relations intergroupes, l'idée défendue est que tout groupe est en mesure de se positionner favorablement face à un groupe tout en pensant que celui-ci admet ce positionnement.

La deuxième phase du contrat de communication est appelée *négociation du contrat de communication* et permet aux deux interlocuteurs d'exposer, au cours des premiers échanges, leurs positions respectives. Dans cette phase, trois scénarios sont envisageables. Si chacun pense être reconnu comme il se perçoit et qu'il donne la même impression à l'autre, alors cette phase est à comprendre comme *l'établissement du contrat de communication*. Chaque interlocuteur se positionne, implicitement, favorablement et pense que l'autre reconnaît son positionnement tout en lui permettant de se positionner de même. Lorsque ce contrat ne semble pas complètement respecté, les protagonistes sont alors contraints d'ajuster leur positionnement. Cette phase de *régulation du contrat de communication* conduit alors les individus à reconnaître une certaine place à l'autre et à admettre de façon patente une certaine parité. Enfin, si l'établissement et la régulation du contrat de communication ne fonctionnent pas, les individus entrent dans une phase de *négociation du contrat de communication*. L'un ou l'autre des participants, voire même les deux, mettent explicitement l'interlocuteur en situation défavorable sur leur partition. Cette compétition explicite entre les inter-actants a alors pour but d'imposer à l'autre sa vision du monde. Si, dans les deux premiers cas de négociation du contrat de communication, chaque groupe peut arriver à maintenir une position avantageuse, dans ce dernier cas, un des groupes engagé peut voir son identité menacée et ainsi être contraint d'user de stratégies pour retrouver une identité satisfaisante.

La troisième phase est appelée *négociation de la référence* et concerne le thème à proprement parler de la conversation. L'enjeu n'est plus ici de permettre à l'autre un positionnement positif implicite ou de négocier chacun ce positionnement mais de "convaincre l'autre, de l'influencer, de lui imposer son propre monde" (Castel & Lacassagne, 2011, p. 32). En termes de relations intergroupes, cela sous-tend l'idée que la catégorisation définie par la scène sociale est réinterprétée par l'un des groupes et imposée à l'autre groupe.

Il semble possible d'illustrer ces différentes phases du contrat de communication dans un contexte scolaire mettant en jeu, lors d'une séance de musculation par exemple, un enseignant d'EPS et des élèves. La structure de la séance proposée par l'enseignant consisterait pour les élèves à fonctionner par groupe de trois et à enchaîner un nombre d'exercices défini sur différents appareils de musculation. Il est possible d'imaginer ainsi une scène se déroulant à la fin de la séance d'EPS où l'enseignant arriverait près d'un groupe d'élèves se trouvant devant une machine mais ne réalisant aucun exercice.

Dans la phase de préparation du contrat de communication, c'est-à-dire la *situation potentiellement communicative* où l'enseignant et les élèves n'ont pas encore échangé, il est possible d'envisager le positionnement identitaire de chacun. Par exemple, l'enseignant pourrait pour sa part "se dire qu'il va devoir" mettre en action ses élèves qui ne font pas les exercices et que ces derniers l'écouteront. Pour leur part, il est possible que les élèves "se diraient" qu'ils ont réalisé tous les exercices demandés aux différents appareils et que l'enseignant comprendra qu'ils ont fini puisque c'est lui qui a prévu ce qu'il y avait à faire durant la séance. Dans cette configuration, l'enseignant se positionnerait préalablement comme le dominant (partition statutaire) des élèves puisqu'il se prépare à leur imposer quelque chose et qu'il pense que les élèves l'accepteront. De leur côté, les élèves considéreraient qu'ils sont de bons élèves (partition oppositive) puisqu'ils ont réalisé tout ce qui leur était demandé et que, s'ils ne font plus rien, c'est que l'enseignant n'a pas prévu assez d'exercices. Ainsi, dans cette phase de préparation du contrat de communication, l'enseignant comme les élèves percevraient le monde selon leur propre intérêt identitaire en s'octroyant une position avantagée et en supposant que l'autre admettrait implicitement ce même positionnement.

À la suite de cette phase de préparation, l'enseignant et les élèves entreraient alors dans une phase de *négociation du contrat de communication* où chacun exposerait à l'autre son positionnement. Ainsi, lors des premiers échanges, l'enseignant chercherait à mettre en action

les élèves alors que ces derniers voudraient faire valoir l'accomplissement des exercices prescrits en début de séance pour justifier leur inaction. À ce stade, trois scénarios seraient possibles.

1) Soit l'enseignant demanderait aux élèves de se remettre au travail et ces derniers expliqueraient qu'ils ont fini ce qui leur avait été demandé, les interlocuteurs s'inscriraient selon un scénario d'*établissement du contrat de communication*. À cet instant, l'interaction permettrait aux élèves de mettre en avant leur positionnement positif aux yeux de l'enseignant sans pour autant remettre en cause explicitement l'injonction qui leur est prescrite.

2) Soit l'enseignant reconnaîtrait que le travail a été accompli mais demanderait aux élèves de continuer à faire des exercices jusqu'à la fin de la séance. Les élèves se remettraient au travail, chacun ajustant son positionnement selon un scénario de *régulation du contrat de communication*.

Mais, si, pendant cette phase de régulation, les élèves cherchent à remettre en cause la demande de l'enseignant en argumentant qu'ils ont rempli les objectifs prescrits en début de séance et qu'il n'y a pas de raison qu'ils continuent, les acteurs rentreraient alors dans une phase de *négociation du contrat de communication*. Les élèves mettraient, à partir de ce moment là, l'enseignant dans une position défavorable puisqu'ils feraient émerger "une faille" dans la préparation préalable du déroulement de sa séance. De son côté, si l'enseignant réitère sa demande, c'est lui qui tenterait d'imposer son positionnement face aux élèves sur sa partition.

3) Soit les élèves se remettraient en action et l'enseignant rediscuterait avec eux des objectifs attendus. Les interlocuteurs passeraient alors dans une phase de *négociation de la référence*. Le thème de la discussion n'aurait plus de rapport avec le positionnement de chacun puisque les élèves auraient reconnu la place sociale *avantagée* de l'enseignant mais porterait sur le thème à proprement parler de ce qu'il faut faire.

Ce modèle d'analyse de la communication permet de mieux comprendre comment chaque interlocuteur s'engage dans une interaction en cherchant à tirer bénéfice de la situation pour obtenir une identité satisfaisante. La notion de dissymétrie dans l'insertion identitaire de chacun des individus met ainsi en lumière les principes de la TIS et de la TAC qui s'établissent au sein des relations intergroupes et s'appréhendent différemment grâce au cadre que propose le contrat de communication. Cela permet de comprendre comment chaque

individu maintient une représentation de la situation favorable lors des phases d'établissement ou de régulation du contrat de communication par l'intermédiaire de positionnements implicites portés par leurs actes langagiers et traduisant leur insertion identitaire sans compromettre celle de l'autre. Elle ouvre également une perspective quant à une confrontation explicite concernant ces positionnements lorsque les individus rentrent dans une négociation du contrat de communication pour asseoir leur représentation vis-à-vis de celle de l'autre. Elle débouche parfois sur une remise en cause de la nature même des relations que pourrait préalablement définir la situation.

Du point de vue des partitions sociales, les différentes phases du contrat de communication peuvent se comprendre au niveau intermédiaire de la façon qui suit. Les phases de situation potentielle communicative, d'établissement du contrat et de régulation du contrat permettent aux individus de chaque groupe de s'insérer selon une partition bénéfique à chacun tout en permettant à l'autre d'exister sur sa partition. En revanche, lors de la négociation du contrat de communication, les individus, insérés selon leur partition préférentielle, mettent explicitement l'autre en situation défavorable sur cette partition. Enfin, si l'interaction conduit à une renégociation du contrat, les individus remettent en cause les positionnements préétablis (selon les partitions) par la scène sociale en redéfinissant les dimensions de comparaisons intergroupes. Une fois que ces positionnements sont stabilisés et reconnus de tous, la négociation proprement dite de la référence devient possible.

Selon le même principe mais à partir des niveaux identitaires de la TAC, les différentes phases du contrat de communication permettent également d'envisager que les individus puissent activer des identités différentes (personnelle, sociale, culturelle). Ainsi, en fonction de la phase de communication, deux individus peuvent s'insérer selon des niveaux identitaires différents et tenter d'imposer chacun l'un à l'autre un type de rapport ou être contraint à mobiliser le même type d'identité que celui de son interlocuteur.

Dans tous les cas, si ces différentes phases du contrat de communication sont présentées de façon chronologique, Lacassagne et Castel (2011, p. 27) rappellent qu'elles correspondent plus "à des dimensions qu'à des étapes se succédant dans un ordre immuable". En effet, les participants abordent, en fonction de la situation de communication, telle ou telle phase selon les besoins identitaires qu'ils perçoivent. Les individus peuvent donc directement remettre en cause la structure de la situation en abordant une phase de redéfinition de la référence sans avoir préalablement cherché à renégocier le contrat de communication.

Cette dissymétrie des positionnements de chacun s'accompagne, lorsqu'ils deviennent explicites, d'un ajustement d'au moins une des deux parties. Cette modification de l'insertion initiale conduit à considérer que les rapports entre les individus sont régis par un principe de co-construction. En effet, la théorie des partitions sociales réintroduit dans le contexte des relations intergroupes l'idée que les positionnements identitaires ne sont pas figés par la situation mais se co-construisent. Ainsi, si le rapport au monde qu'a un individu A, au travers de son discours, évolue lors de son interaction avec un individu B et est dépendant de sa relation avec celui-ci, il en est de même pour cet individu B vis-à-vis de l'individu A. En d'autres termes, la production de discours émis par chaque individu présent dans un contexte donné lors d'une interaction est coproduite en fonction de ces individus et reflète l'évolution de la construction de leur rapport au monde. De manière analogique, les insertions identitaires des membres d'un groupe sont la résultante conjointe de leur positionnement et de celui des membres du groupe de comparaison.

Si cette co-construction identitaire trouve son origine dans l'interaction que deux sujets peuvent avoir lors de leur première rencontre, elle s'inscrit également dans le temps au fur et à mesure des *rencontres* entre ces deux inter-actants dans un cadre donné ou avec des individus perçus comme appartenant à leur groupe de référence. Cela sous-tend l'idée que la construction identitaire de chaque agent social dans une situation donnée se construit à la manière d'un apprentissage, empirique et co-construit, puis réinvestissable dans des situations perçues comme identiques ou proches. Pour aller plus loin, il est envisageable que cette construction empirique du positionnement identitaire du sujet dans un rapport social donné soit également liée aux situations antérieures dans lesquelles ce sujet a appartenu au groupe auquel il est confronté à l'instant présent. Ce dernier argument n'est bien entendu valable que dans des situations où les frontières intergroupes offrent une certaine perméabilité.

Il semble ici nécessaire d'illustrer ces propos dans le domaine éducatif afin de permettre au lecteur de mieux appréhender cette idée de co-construction empirique et temporelle du positionnement identitaire du sujet. D'un point de vue hypothétique, il faut imaginer pour commencer la situation où, pour la première fois (t_1), un sujet enseignant (P_1) rentrerait en interaction avec un sujet élève (E_1) d'une classe donnée (C_1). Le positionnement de l'enseignant avec cet élève spécifique se co-construit tout au long de leur interaction. D'un point de vue logique, lors de leur deuxième interaction (t_2), la co-construction se poursuivra en intégrant les éléments négociés lors de l'interaction précédente (t_1). Ainsi, selon cette logique, chaque nouvelle interaction (t_n) sera dépendante la précédente (t_{n-1}) et servira de base

de référence à la suivante (t_{n+1}). Ce premier exemple permet d'envisager l'aspect temporel de la co-construction du positionnement identitaire de deux sujets spécifiés au cours de leurs différentes interactions dans une scène sociale donnée (S_1) où P_1 est enseignant et E_1 est élève. La construction identitaire peut ensuite être complexifiée en supposant que P_1 rentre en interaction avec un deuxième élève E_2 de C_1 entre les interactions t_1 et t_2 qu'il a eu avec E_1 . Dans ces conditions, la représentation du positionnement identitaire de P_1 lors de l'interaction t_2E_1 sera dépendante de l'interaction t_1E_1 et de l'interaction t_1E_2 de C_1 . Cette structure de la représentation du positionnement identitaire de P_1 avec E_1 et E_2 dans C_1 lors des interactions t_n serait alors extensible à toutes les interactions de P_1 lors des interactions t_n produites avec tous élèves (E_n) de C_1 . Selon toute vraisemblance, ces interactions de P_1 avec E_n de C_1 sont directement influencées et influenceront directement les représentations du positionnement identitaire de P_1 obtenues lors de ces interactions avec les élèves (E_n) des classes (C_n), dont P_1 a la charge selon les règles de la scène sociale (S_1). Pour finir, ce positionnement identitaire de l'enseignant serait aussi à mettre en rapport avec une scène sociale S_0 où l'enseignant était alors élève. L'enseignant P_1 , lors de son cursus scolaire, a appartenu au groupe élève. À cette époque, il a co-construit une représentation de son identité d'élève mais également de l'identité enseignant en côtoyant les enseignants d'EPS qu'il a eus ainsi que les élèves qu'il a fréquentés. Enfin, il convient de finir cette illustration du caractère co-construit et temporel des positionnements identitaires en la complétant avec l'exemple du positionnement de l'élève (E_1). Comme il a été montré précédemment, l'élève (E_1) modifie son positionnement à chaque fois qu'il rencontre P_1 . De façon complémentaire, chaque interaction qu'il effectuerait avec les élèves E_n de C_1 influencerait sa construction identitaire d'élève. Il serait même possible d'étendre cette influence à l'ensemble des professeurs (P_n) qu'il a côtoyés ou qu'il a eus, ainsi qu'aux élèves (E_n) des classes (C_n) qu'il a rencontrés.

Ainsi, les interactions entre l'enseignant et ses élèves sont à inscrire dans un rapport temporel mettant en jeu des représentations complexes de l'identité ou du positionnement identitaire, dépendantes des expériences vécues en tant qu'enseignant mais aussi en tant qu'élève, et *a priori* vouées à toujours évoluer et/ou à se rigidifier de manière à déboucher sur les rôles sociaux attendus dans une scène sociale donnée.

Globalement, les partitions sociales s'inscrivent dans une perspective de co-construction des relations intergroupes où le positionnement des groupes dépend et est induit par la lecture faite de la situation elle-même en lien avec les bénéfices identitaires qu'il est possible d'en obtenir. La possibilité que ces positionnements soient dissymétriques et

implicites offre aux acteurs sociaux engagés l'opportunité de pouvoir se côtoyer, d'interagir ou d'évoluer sans que nécessairement leurs relations leur soient préjudiciables ou débouchent sur un conflit. Cette valeur ajoutée introduite par les apports de la psychologie sociale du langage dans les partitions sociales va déterminer à présent la relecture proposée des théories de l'identité sociale et de la théorie de l'auto-catégorisation qui suit. Elle questionne également favorablement les relations co-existantes au sein d'une classe où chacun des protagonistes semble pouvoir tirer parti implicitement de la situation sans remettre en cause l'ordre établi par les prérequis (rapport hiérarchique entre l'enseignant et les élèves, niveaux de langage,...) institutionnels de la scène sociale.

À partir de ces soubassements théoriques des partitions sociales, une relecture de certains éléments de la première partie est à présent possible. Les partitions sociales permettent, sur certains points, d'appréhender différemment des éléments de la TIS, de la TAC, des biais de catégorisations, des variables structurelles ou encore des stratégies de gestion identitaire.

3. MISE EN PERSPECTIVE DE LA CATÉGORISATION SOCIALE À PARTIR DES PARTITIONS SOCIALES

L'enjeu de cette dernière partie théorique est de mettre en perspective certains éléments de la TIS et de la TAC à partir de l'approche des rapports intergroupes que proposent les partitions sociales. Tout en conservant le principe central de recherche d'identité positive de la TIS, les partitions sociales fournissent une approche co-construite des positionnements identitaires, centrée sur la relation intergroupe elle-même et prenant en compte le rapport au monde spécifique que chaque groupe entretient au sein de cette relation (dissymétrie) établie par la scène sociale.

Pour commencer, une réflexion autour des processus perceptifs montrera qu'il est possible d'envisager les biais d'assimilation et de contraste comme des processus distincts. Ensuite, une interprétation basée sur la notion de dissymétrie permettra d'appréhender différemment les biais de catégorisation, les variables structurelles et les niveaux identitaires de la TAC. Pour finir, seront proposées une présentation et une relecture des stratégies de gestion identitaire.

3.1. Biais perceptifs et théorie des avantages

La réflexion entreprise à présent sur les biais perceptifs s'articule en deux temps. Premièrement, l'idée est de considérer que le biais d'assimilation (homogénéité) et le biais de contraste sont deux processus différents à partir d'une approche réflexive de la théorie des *vantages* développée par Mac Laury (1997, 2002). Deuxièmement, en s'appuyant sur la démonstration de Castel, Lacassagne et Salès-Wuillemin (2002), un troisième processus perceptif est considéré, à savoir le *vantage prototypique*¹⁵, pouvant s'apparenter au biais d'entitativité issu des travaux originaux de Campbell (1958).

3.1.1. Des processus distincts

Les travaux anthropologiques de MacLaury (1997) sur les *vantages*, qu'il est possible de traduire en termes de "points de vues", s'intéressent aux différentes stratégies de classement. Ces stratégies, qui traduisent des processus cognitifs distincts, trouvent un nouvel

¹⁵ Si le terme originel employé par les auteurs est celui de *vantage* "stéréotypique", nous faisons le choix ici de le nommer "désignateur" afin d'éviter de le confondre avec le concept de "stéréotype" également utilisé dans la littérature des relations intergroupes. En effet, même si le principe de ce *vantage* est de constituer un ensemble à partir des éléments possédant des traits communs avec un point de référence construit socialement, cela peut également être compris comme l'action de désigner des éléments étant plus ou moins proches de cette référence.

éclairage par l'intermédiaire de leur réintroduction faite en psychologie sociale par Castel *et al.* (2002).

Mac Laury distingue deux processus cognitifs de rangement qu'il nomme *vantage dominant* et *vantage récessif*. L'idée défendue est que le point de référence adopté lors d'une tâche de classification modifie les frontières des classes obtenues. Pour démontrer cet effet, il est demandé à des individus de déterminer les contours d'une couleur sur un nuancier (pastille de Munsell) selon deux conditions : soit la tâche consiste à déterminer ce qui ressemble à la couleur soit la tâche consiste à déterminer ce qui est différent de cette couleur. Les résultats montrent que les contours de la couleur s'avèrent différents en fonction du point de référence de la tâche. Ainsi, le fait de ranger des objets selon leurs ressemblances (*vantage dominant*) serait un processus spécifique et différent d'un rangement basé sur les différences (*vantage récessif*). Au regard du caractère orienté des termes *dominant* et *récessif* et en lien avec les effets de la catégorisation sociale¹⁶, les termes de *vantage assimilateur* et de *vantage différenciateur* semblent plus adaptés pour la suite de la réflexion.

À partir d'une démonstration, Castel *et al.* (2002) proposent une transposition des *vantages* de Mac Laury aux représentations sociales¹⁷. Ainsi, la représentation sociale d'un groupe différerait en fonction du point de référence de cette représentation. En d'autres termes, la perception du groupe dépendrait du fait qu'elle s'appuie sur les ressemblances ou les différences des individus composant ce groupe. S'ajoute à ces deux *vantages* de représentations un troisième que Castel *et al.* nomment *prototypique*. Au regard de ce troisième *vantage*, la catégorie jugée possède une existence ou non ; le fait de nommer la catégorie lui donne en soi une existence. De plus, si le *vantage assimilateur* considère comme point de référence les ressemblances à l'intérieur de la catégorie, le *vantage différenciateur* celui des différences entre les catégories, le *vantage prototypique* trouve son origine dans l'existence même de la catégorie.

Dès lors, il devient possible de considérer que les effets d'homogénéité et de contraste sont comme deux processus cognitifs distincts possédant leur propre impact sur les relations intergroupes.

¹⁶ D'un point de vue langagier, le terme dominant possède une connotation langagière plus favorable que le terme de récessif. De plus, dans un contexte lié à la catégorisation sociale, le terme dominant exprime également la position favorable que possède un groupe vis-à-vis d'un autre groupe dans une relation intergroupe.

¹⁷ Cette transposition automatique des *vantages* aux représentations mentales des catégories sociales a également été proposée par Perret-Clermont et Nicolet (2001).

En reprenant l'expérience de Tajfel et Wilkes (1963), l'idée est que c'est la présence des lettres A et B associées aux bâtons qui crée la catégorisation. Autrement dit, c'est cette association qui donne une existence spécifique aux objets puisque sans elle, le processus de catégorisation ne se produit pas. De plus, un troisième processus perceptif peut être considéré au travers de la notion d'existence des groupes. Cette existence posée des groupes peut alors s'appréhender au regard de la notion d'entité du groupe, c'est-à-dire au concept d'entitativité (Campbell, 1958).

3.1.2. Entitativité

En s'inspirant de la Gestaltthéorie, Campbell explique que l'entitativité est influencée par des facteurs comme la proximité et la similarité entre les membres d'un groupe ainsi que par leur destin commun, la saillance et la limite de leur groupe du point de vue de l'observateur. En d'autres termes, Campbell déduit que les différents niveaux d'entitativité permettent de mesurer le degré d'existence réel d'un groupe et que les différents facteurs influents modifient l'entitativité perçue de ce groupe. Ainsi, cette notion devient une dimension pertinente permettant de distinguer un agrégat d'individus (ex : file d'attente dans une banque) d'un groupe réel (équipe de foot : ayant une sort commun, une similarité, une proximité et une délimitation). Dès lors, le concept d'entitativité aide à mieux comprendre les différents phénomènes allant de la motivation de l'observateur à voir les groupes comme des entités (Brewer & Harasty, 1996) à l'impact de l'entitativité perçue du groupe, sur la formation d'impressions (Hamilton & Sherman, 1996), sur la formation des stéréotypes (Crawford, Sherman, & Hamilton, 2002) ou sur les responsabilités collectives (Castano, 2004; Lickel, Schmader, & Hamilton, 2003).

En s'intéressant au concept d'entitativité, plusieurs auteurs (Castano, Yzerbyt, Paladino, & Sacchi, 2002; Sacchi, Castano, & Brauer, 2009) mettent en perspective cette notion avec celle d'identité sociale issue de la TIS (Tajfel & Turner, 1986). L'idée est que la préservation d'une identité sociale positive chez les membres d'un groupe renvoie à la perspective que cette identité puisse être dépréciée lors d'une comparaison intergroupe. Cette comparaison qui fait référence à un exogroupe peut alors être comprise en termes de menace. La mise en relation de l'entitativité et de l'identité sociale est ainsi appréhendée dans ce champ par l'intermédiaire des notions d'incertitude, de sécurité et de menace, renvoyant toutes à la préservation de cette identité.

En définitive, l'entitativité ne doit pas s'appréhender comme une qualité qu'un groupe possède ou ne possède pas mais comme une propriété variable le long d'un continuum (Campbell, 1958; Castano, 2004; Hamilton, Sherman, & Lickel, 1998). Ainsi, plusieurs recherches (voir par exemple, Castano, Sacchi, & Gries, 2003; Dasgupta, Banaji, & Abelson, 1999) montrent que l'entitativité n'est pas en soi un attribut groupal positif ou négatif mais plutôt que sa valence dépend du contexte de la relation.

Ainsi, c'est au regard de cette notion d'existence, binaire et non bipolaire (valence positive ou négative), en lien avec l'identité sociale que le concept d'entitativité est compris ici. Selon la perspective des rapports au monde, ce concept renvoie à l'insertion d'un individu dans un monde à construire où seul son groupe existe, c'est-à-dire une insertion sur une partition communautaire. L'individu et son groupe sont les seuls à constituer entité dont les membres se ressemblent, poursuivent un même but et sont distincts des membres de l'exogroupe ; exogroupe composé d'une masse indifférenciée d'individus qui ne forment pas un véritable groupe. Dans ces conditions, cette perspective de l'entitativité semble rejoindre sur certains points celle de Campbell qui l'a définie comme le fait qu'un groupe social peut être perçu comme une entité ayant une existence réelle et irréfutable.

De façon synthétique, il est intéressant de pouvoir considérer que les biais d'assimilation et de contraste ne font pas appel aux mêmes processus et peuvent être envisagés de façon distincte. Enfin, l'introduction du concept *vantage désignateur*, renvoyant à la notion d'existence, offre une autre dimension perceptive des groupes qui semblent pouvoir rejoindre le concept d'entitativité des groupes, proposé par Campbell (1958).

3.2. Principe de dissymétrie

3.2.1. Les biais perceptifs

Au regard des partitions sociales, la possibilité d'une perception différente des rapports intergroupes et des positionnements identitaires de la part des groupes en présence permet d'appréhender l'homogénéité et le contraste perçus des groupes de façon différente. Ainsi, il convient de prendre en compte les différentes sources perceptives, c'est-à-dire les groupes, impliqués dans le rapport intergroupe, présents et jugeant de l'homogénéité, du contraste et l'entitativité de leur propre groupe et de ceux de l'exogroupe auxquels ils sont confrontés. Autrement dit, au niveau intermédiaire, la perception que possède un groupe A de son homogénéité endo-groupale peut être différente de l'homogénéité perçue du groupe A par un groupe B. De la même manière, l'homogénéité perçue du groupe B par le groupe B et le

groupe A est également à prendre en compte de façon séparée. La même démonstration peut être faite avec la perception du contraste ou de l'entitativité ; chaque groupe est en mesure de percevoir un contraste ou une entitativité de l'endogroupe et de l'exogroupe qui lui est propre.

3.2.2. Positions de groupes, pertinences des dimensions et variables structurelles

La notion de dissymétrie des positionnements permet également de porter un regard nouveau sur la position des groupes, la pertinence des dimensions de différenciation ainsi que sur les variables structurelles que sont la perméabilité, la stabilité et la légitimité.

Positionnement des groupes

La dénomination des groupes en termes de groupes *avantagés* ou *désavantagés* ne reflète qu'une situation de comparaison spécifique. En effet, à partir de la "ternairisation" des relations intergroupes par l'approche des partitions sociales, une comparaison de deux groupes (A et B), conduisant à en positionner un de façon avantageuse (A) et l'autre de façon désavantageuse (B), traduit une insertion de ces groupes sur une seule et même partition sociale. De façon plus précise et en lien avec le contrat de communication, la reconnaissance de la position *désavantagée* de la part du groupe B renvoie au fait que les positions de chacun des groupes ont été rendues explicites en aval de la phase de l'établissement du contrat de communication. En effet, en amont de cette phase, il est également possible que ces deux groupes se soient positionnés de manière implicite sur la même partition et aient considéré, tous les deux, bénéficier d'une position avantageuse et reconnue par l'autre. Dans cette situation, chaque groupe a pensé qu'il jouissait d'une position favorable par rapport à l'autre groupe. De façon plus large, la comparaison sur une même dimension de différenciation (comprise ici comme pertinente par la scène sociale) peut conduire les groupes à se positionner sur des partitions différentes. Ainsi, en fonction du rapport au monde de chaque groupe et des bénéfices identitaires perçus, le groupe A peut par exemple s'insérer sur une partition statutaire et le groupe B sur une partition oppositive. Dans ces conditions, et si les positions ont été rendues explicites, le groupe A peut être considéré à la fois comme *avantagé* sur la partition statutaire et *désavantagé* sur la partition oppositive. À l'inverse, le groupe B occupera une position *avantagée* sur la partition oppositive et *désavantagée* sur la partition hiérarchique.

Ainsi, la nature des rapports intergroupes, qu'ils portent sur le statut, le pouvoir ou le nombre (pour reprendre la littérature), ne procure une position avantageuse pour un groupe et désavantageuse pour l'autre que dans le cas spécifique où chaque groupe s'est positionné sur la

même dimension et selon le même rapport au monde dans la mesure où les positionnements ont été rendus explicites préalablement. Dans le cas contraire, et selon l'approche des partitions sociales, les groupes sont en mesure d'obtenir une identité sociale positive en maintenant leur positionnement de façon implicite ou en se positionnant à partir d'un rapport au monde différent. Dans ce cas, il est possible de comprendre que, si la scène sociale définit une dimension de comparaison intergroupe pertinente, la perception qu'en ont les membres des groupes impliqués n'implique pas forcément le même rapport au monde. En d'autres termes, s'il est envisageable de considérer que chaque situation est régie par une scène sociale "objective" définissant un rapport au monde spécifique, chaque groupe possède une représentation plus ou moins conforme de cette scène et pouvant ou non être dissymétrique entre elles.

Biais pro-exogroupe

Cette nouvelle prise en compte des positionnements des groupes sur les dimensions de comparaison permet d'appréhender différemment le biais évaluatif/comportemental spécifique nommé effet pro-exogroupe ou exo-favoritisme. En se référant aux partitions sociales, l'effet pro-exogroupe, généralement conçu comme l'insertion sur une même partition des deux groupes, peut être interpréter comme la révélation d'une insertion dissymétrique des groupes.

Dans le cas d'un positionnement dissymétrique, l'émergence d'un tel biais révèle que le groupe menacé reconnaît la position *avantagée* de l'exogroupe sur une des partitions tout en considérant que lui-même occupe une position satisfaisante sur l'une des deux autres partitions sociales. Ce type de réponse correspondrait à une stratégie de compensation où, dans une scène sociale imposant au groupe *désavantagé* la reconnaissance de la position favorable de l'exogroupe, ce groupe inscrirait dans le même temps la relation intergroupe selon une partition lui étant plus profitable.

Dans le cas d'une insertion symétrique sur une même partition rendue explicite, l'apparition d'un biais pro-exogroupe serait la résultante d'une comparaison intergroupe pour l'un des deux groupes s'effectuant sur la même partition sociale. De façon congruente avec les propositions de Jost (2001), ce biais serait alors l'expression soit d'une désaffiliation groupale d'un ou plusieurs individus à leur groupe d'appartenance, soit l'expression d'une perception instable et illégitime de la structure sociale. Dans le premier cas, les membres du groupe ne perçoivent aucune insertion au niveau intermédiaire sur les partitions leur permettant d'avoir une position *avantagée* et sont contraint de se désaffilier de l'endogroupe pour préserver leur

identité. Ils sont ensuite conduits à user de stratégies de gestion identitaire pour rehausser leur identité. Dans le second cas, les membres du groupe, insérés sur la partition favorable à l'exogroupe, perçoivent la structure de cette partition comme instable et illégitime et pensent être en mesure de la renverser.

Pertinence des dimensions de différenciation

Si les comparaisons intergroupes peuvent s'établir sur des dimensions pertinentes, elles peuvent également faire appel à des dimensions dites non-pertinentes. Selon les mêmes principes que ceux évoqués pour les dimensions pertinentes, les dimensions de différenciations non-pertinentes peuvent être appréhendées de façon tridimensionnelle. Ainsi, en se basant sur les principes de dissymétrie et de positionnement explicites ou implicites, les groupes sont en mesure de s'inscrire soit dans une partition sociale identique soit sur des partitions différentes. Sur ces dimensions (non-pertinentes), les groupes peuvent, en fonction du rapport au monde qu'ils entretiennent, soit se percevoir de façon avantageuse, soit reconnaître la position avantageuse de l'autre groupe. Dans cette optique, la pertinence des dimensions de comparaison et les partitions sociales peuvent s'articuler de la façon qui suit. Dans une situation donnée, la dimension de différenciation dite pertinente est définie par les paramètres de la scène sociale alors que la dimension dite non-pertinente ne peut être définie de même car elle ne répond pas au cadre régi par la situation. De plus sur chaque dimension, pertinente et non-pertinente, les groupes peuvent se positionner des trois façons correspondantes aux trois partitions sociales. Ainsi, lorsqu'un groupe reconnaît la position *avantagee* d'un exogroupe sur la dimension pertinente, il peut dans le même temps compenser cette comparaison préjudiciable en s'insérant sur une autre partition de cette dimension ou sur des partitions propres aux dimensions non-pertinentes afin d'obtenir une identité sociale positive.

Enfin, il est à noter que la notion de pertinence est à comprendre avec la perception qu'ont les membres des groupes de la scène sociale et de la prégnance de cette scène. Si la scène sociale préétablit fréquemment les positions de chaque groupe dans la relation, la perception qu'en ont les individus peut varier : soit les deux groupes ont une vision conforme de la scène, soit un seul des groupes est en adéquation, soit les deux groupes en ont une perception divergente. Dans ces conditions, alors que la scène pose une dimension pertinente de comparaison, les groupes ne sont pas dans l'obligation de considérer cette dimension comme pertinente. Elle peut être pertinente pour l'un des groupes et non-pertinente pour

l'autre et inversement. De la même manière, si la scène sociale instaure une partition "officielle" pour la relation intergroupe, la perception qu'en ont les groupes peut différer. Ainsi, lorsque les deux groupes s'insèrent de façon explicite sur la même partition et que cette comparaison s'avère préjudiciable pour l'un des groupes, un biais pro-exogroupe apparaît. L'expression de ce biais traduit alors l'impossibilité pour le groupe *désavantagé* de s'insérer sur une autre dimension ou une partition. Cette impossibilité refléterait ainsi le poids de la scène sociale et sera comprise ici comme un effet de pré-jugement¹⁸ et non l'expression d'un biais pro-exogroupe. Selon les principes de la TIS, l'individu catégorise son environnement social en établissant des comparaisons lui permettant soit d'obtenir une meilleure position que l'exogroupe soit une position équivalente comme l'a montré l'expérience de Tajfel *et al.* (1971). En effet, dans cette expérience, Tajfel et ses collaborateurs proposent une situation de catégorisation en construisant un "vide social" : les groupes sont créés artificiellement et aucune norme sociale n'a été établie préalablement en ce qui concerne la dimension de différenciation (jugement esthétique de peintures composées par deux peintres différents). Ainsi, lorsque la scène n'est pas sociale ("vide sociale"), la catégorisation ne conduit pas les individus à défavoriser leur endogroupe au profit de l'exogroupe. Ce sont pour ces raisons, que nous considérerons que, lorsqu'un endogroupe favorise l'exogroupe, ce biais n'est pas un effet de catégorisation mais l'expression d'un pré-jugement qu'impose la scène sociale où s'établissent les relations intergroupes.

Perméabilité

Au regard des partitions sociales, si la perméabilité est déterminée par la scène sociale, la perception qu'en ont les membres des groupes en présence semble pouvoir être différente (excepté dans les cas où c'est impossible, comme la taille). Ainsi, les membres d'un groupe peuvent percevoir la frontière comme perméable, car leur permettant d'améliorer leur position sociale, alors qu'à l'inverse les membres de l'autre groupe la considérerait comme imperméable car pensant que l'intégration de membres issus du groupe opposé pourrait être préjudiciable à leur identité. Par ailleurs, et dans l'optique de questionner les théories de façon formelle afin d'offrir des perspectives de recherche, nous proposons une interprétation

¹⁸ Si nous devons définir le pré-jugement, nous nous appuyerions sur la définition de Klineberg (1968, p. 439) : "Un pré-jugement infondé concernant un individu ou un groupe, favorable ou défavorable, susceptible d'amener une action congruente avec ce pré-jugement" Traduit par Gabarrot (2009, p. 10). Ainsi, l'évaluation produite par des groupes dans une situation donnée porterait en elle un jugement préétabli construit socialement indépendamment des processus de catégorisation. Si, aujourd'hui, ces pré-jugements semblent être en mesure d'annihiler ces processus, leur construction antérieure s'est bien faite à partir de ces processus socio-cognitifs.

dichotomisée de cette notion de frontière intergroupe. En partant du principe établi que la frontière intergroupe est une ligne séparant les deux groupes, nous postulons l'existence séparée de deux frontières : une frontière endo-groupale et une frontière exo-groupale. Ainsi, si la littérature démontre qu'une frontière perméable permet aux individus de quitter leur groupe pour rejoindre un autre groupe, nous considérons que cette mobilité n'est possible que lorsque les individus perçoivent comme perméable la frontière de leur endogroupe ainsi que celle de l'exogroupe. Nous pensons qu'un individu ne peut intégrer un groupe que s'il pense pouvoir quitter son propre groupe et intégrer l'autre groupe. L'un n'entraînant pas forcément l'autre, un individu peut quitter son endogroupe sans pour autant pouvoir s'affilier à l'exogroupe. De plus, cette perspective dissymétrique de la perméabilité permet également de supposer que, dans le cas où un individu pense pouvoir quitter son endogroupe et intégrer l'exogroupe, cette stratégie ne peut réellement s'effectuer que si les membres de l'exogroupe perçoivent leur propre frontière comme perméable. Si les membres de l'exogroupe considèrent que l'intégration de nouveaux membres issus d'un groupe opposé peut être préjudiciable pour leur position *avantageuse*, il semble crédible qu'ils percevront leur frontière comme imperméable.

Stabilité et légitimité

Pour les variables de stabilité et de légitimité, le principe de dissymétrie et de tridimensionnalité est également ré-investissable. Il est possible de considérer que la structure sociale de chaque partition possède une légitimité et une stabilité qui lui est propre et dépendante de la perception qu'en ont les membres des groupes engagés. Si la scène sociale préétablit une certaine stabilité et légitimité du rapport intergroupe pour chaque partition, chaque groupe inséré possède une perception plus ou moins concordante des caractéristiques de cette structure. Par exemple, sur une même partition, un groupe peut percevoir la structure de la relation comme stable et légitime sans être en mesure de penser que le deuxième groupe la considérera comme instable et/ou illégitime. Ou encore sur plusieurs partitions, le groupe *avantagé* peut percevoir son insertion initiale sur une première partition comme instable et illégitime et investir une autre partition considérée comme plus à même de sécuriser son identité sociale.

Ainsi, la mise en perspective des positions groupales, de la pertinence des dimensions et des variables structurelles par les partitions sociales offre un nouveau cadre d'analyse des relations intergroupes au niveau intermédiaire. Les possibilités tridimensionnelles de

positionnement et le principe de dissymétrie permettent d'appréhender les différentes possibilités dont disposent les membres des groupes pour obtenir une identité sociale positive à ce niveau catégoriel.

Pour compléter cette approche permise par les partitions sociales, une nouvelle lecture plus globale de la TAC et des niveaux identitaires qu'elle définit est proposée ensuite.

3.3. Théorie de l'auto-catégorisation

Si les partitions sociales reprennent les principes de la TAC et notamment le caractère actif de l'individu dans l'affiliation à un groupe, elles proposent une nouvelle lecture des niveaux identitaires de cette théorie notamment en s'appuyant sur les notions de rapport au monde, de dissymétrie et de contrat de communication. Ainsi, ce paradigme des partitions sociales et les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie, permettent également, par extension, d'envisager les niveaux identitaires de la TAC en termes de rapports qu'entretient l'individu avec le monde (Ghiglione, 1986). En effet, alors que Ghiglione a établi qu'au travers du discours émis il existe trois façons pour les individus de s'insérer dans le monde qui les entoure, la radicalisation de ce principe par les partitions sociales postule que, si les relations intergroupes possèdent cette tridimensionnalité, l'insertion du sujet dans chacun des trois niveaux identitaires renvoie à une appréhension du monde différente.

En d'autres termes, en reprenant le paradigme des mondes développé par Ghiglione à partir d'une adaptation de la logique d'Hintikka (1975), il est possible de comprendre le niveau intermédiaire comme l'expression de l'insertion identitaire d'un individu dans un monde à comparer [à un autre]. Ici, l'individu appartient à un groupe et se compare à un [ou parfois plusieurs] autre[s] groupe[s] dans le but d'obtenir une identité catégorielle¹⁹ satisfaisante. Les partitions sociales sont alors bien à comprendre comme une diffraction ternaire des rapports intergroupes dans un monde à comparer. L'insertion de l'individu au niveau subordonné correspond, elle, à une insertion dans le monde réel [la réalité]. L'activation de l'identité individuelle de l'individu le conduit à affirmer sa propre réalité face aux autres individus qu'il perçoit comme des êtres singuliers. Enfin, le niveau supra-ordonné, où tous les individus

¹⁹ En partant du *postulat* que toutes les relations sont sociales, il semble inapproprié d'en appeler une sociale puisque cela sous-entend que les autres ne le sont pas. Dans ces conditions nous faisons le choix de modifier dans la suite du texte les dénominations utilisées habituellement. Ainsi, l'identité liée au niveau intermédiaire (catégorielle) sera nommée "identité catégorielle" puisqu'il s'agit bien à ce niveau de se comparer en termes de catégories. L'identité liée au niveau subordonné sera elle appelée "identité individuelle" plutôt que personnelle puisque même si elle est singulière à chacun, elle permet d'entretenir des relations avec les autres. Quant à l'identité présente au supra-ordonné, elle sera comprise en termes "d'identité culturelle" (considérée comme le groupe minimal regroupant les entités présentes au niveau intermédiaire).

appartiennent au même univers, reflète une insertion de l'individu dans un monde à construire. L'identité culturelle activée appartient à un univers unique où rien ne permet de différencier les individus et ainsi de les exclure de cet univers ou cet espace.

Si le principe de diffraction des partitions sociales apparaît comme un atout dans la compréhension des processus de rapport au monde et des relations intergroupes, il est également un handicap puisqu'il est difficile, comme avec la TAC, de s'assurer que les comparaisons faites dans les expériences se trouvent bien au même niveau de diffraction.

En réintroduisant les principes du contrat de communication dans les niveaux identitaires de la TAC, il est ainsi possible de comprendre les mécanismes d'activation, de co-construction, de régulation et de coopération des insertions identitaires des inter-actants. Il semble bien que les interactions développées entre les groupes leur permettent de s'insérer selon le niveau identitaire souhaité en pensant que l'autre s'y est également catégorisé et cela sans remettre en cause explicitement son auto-catégorisation. Au sein d'une relation, un individu peut ainsi s'auto-catégoriser et catégoriser son interlocuteur au niveau intermédiaire alors que ce dernier percevra qu'il est préférable pour son identité de s'insérer au niveau subordonné²⁰. Si cette double insertion dissymétrique se produit avant toute communication, elle correspondra à la phase de préparation du contrat de communication. Ensuite, tant que les discours des deux inter-actants permettront à chacun de s'insérer selon sa propre représentation et cela sans remettre en cause l'insertion de l'autre, chacun pourra conserver son positionnement (phase d'établissement du contrat de communication). Dès lors que les actes langagiers remettront en cause la représentation de la situation d'un des deux individus, ces derniers devront ajuster leur représentation en reconnaissant l'insertion de l'autre, en la remettant en cause et/ou en s'insérant selon un autre rapport. Si ces contestations sont implicites, cela correspondra à une phase de régulation du contrat de communication. Si elles deviennent explicites, les individus entreront dans la phase dite de négociation du contrat. Dans les deux cas, la régulation et la négociation sont l'expression de stratégies de management identitaire qui permettent aux individus de préserver une identité sociale positive.

Enfin, en considérant que ce n'est pas seulement la situation qui détermine le positionnement identitaire des individus mais également l'intérêt identitaire qui détermine la

²⁰ La même démonstration pourrait également être faite pour toutes les combinaisons possibles d'insertions de deux individus selon les trois niveaux identitaires.

situation, il semble que l'insertion identitaire originelle du sujet doive déjà être considérée comme une stratégie identitaire (Castel & Lacassagne, 2011). Ainsi, cette perspective dissymétrique des positionnements identitaires permet d'envisager que l'auto-catégorisation préalable de chaque sujet est en soi une première stratégie de recherche d'identité positive. Lorsque les insertions s'établissent au niveau intermédiaire, il est dès alors possible de parler d'*endo-partition*.

Cette relecture des mécanismes de la TAC à partir de la grille de lecture des partitions sociales montre bien que ces dernières sont un prolongement de cette théorie tout en offrant un autre cadre de lecture. Les insertions des individus selon les différentes identités sont comprises comme des rapports au monde particuliers qui peuvent fonctionner de manière implicite et dissymétrique entre les individus selon les règles du contrat de communication établies par la scène sociale. Une fois que chacun s'est auto-catégorisé ou endo-partitionné, la régulation et/ou la négociation du positionnement de chaque sujet est alors à comprendre de la même manière que des stratégies de management identitaire.

3.4. Les stratégies de gestion identitaire

Jusqu'ici, il a été question de comprendre quelles étaient les conséquences perceptives, évaluatives et comportementales chez un individu impliqué dans une situation de catégorisation sociale. Cette recherche d'identité positive s'effectuant par l'intermédiaire de comparaisons intergroupes peut déboucher soit sur une réussite (identité sociale positive), soit sur un échec (identité sociale négative). Dans les deux cas, les démarches qu'entreprennent les individus à la suite de ces comparaisons s'appréhendent en termes de stratégies dites de gestion identitaire (Ellemers, 1993; van Knippenberg, 1978). Ces stratégies sont notamment dépendantes des variables structurelles et de la perception qu'en ont les membres de chaque groupe engagé dans le processus de comparaisons. Le but de cette dernière partie théorique est de proposer une présentation de ces différentes stratégies mais en y intégrant les perspectives qu'offrent les partitions sociales et notamment celles liées au contrat de communication et au principe de dissymétrie.

Si, dans les situations où la comparaison sociale est positive, les réponses des individus consistent à maintenir ou à accroître leur position favorable, les stratégies résultantes d'une comparaison menaçante s'avèrent plus riches. Déjà, Tajfel (1975), sans employer le terme de stratégies de gestion identitaire, différenciait deux types de réponses possibles de la part des membres d'un groupe dont l'identité sociale est menacée, à travers les

notions de *mobilité sociale* (social mobility) et de *changement social* (social change). D'un côté la *mobilité sociale* renvoie au fait que certains membres d'un groupe perçoivent une opportunité d'améliorer individuellement leur position, de l'autre le *changement social* implique une mobilisation collective de l'ensemble des membres du groupe pour rehausser l'identité menacée.

Par la suite, Tajfel et Turner (1979, pp. 19–20) distinguent les trois classes de stratégies que sont la *mobilité individuelle*, la *compétition sociale* et la *créativité sociale*. La *mobilité individuelle*²¹ renvoie au fait que l'individu cherche à quitter l'endogroupe menacé pour intégrer l'exogroupe disposant d'une meilleure position. La *compétition sociale* (regroupant les compétitions sociales et réalistes) s'exprime lorsque les membres d'un groupe *désavantagé* cherchent à rehausser leur identité sociale sur la dimension menacée instaurée par la scène sociale. La *créativité sociale* (Lemaine, 1974, 1979) consiste pour les membres du groupe menacé à faire appel à d'autres critères de comparaison (nouvelle dimension de comparaison, nouveau groupe de comparaison) ou à les réévaluer (réévaluation de la dimension de comparaison) afin de retrouver une valence identitaire positive.

À partir de ces différentes stratégies, Tajfel et Turner proposent une classification s'articulant autour de deux grandes dimensions orthogonales: *Changement de cible* (collectives/individuelle) et *Mode de réponses* (comportementale/cognitive).

La dimension *cible de changement* (Target of Change) indique qu'un individu peut obtenir une meilleure position soit pour lui seul tout en laissant la relation entre les deux groupes inchangée (stratégie individuelle), soit pour l'ensemble de son groupe en changeant la relation des statuts entre les groupes (stratégie collective). Pour être plus précis, les stratégies de gestion identitaire dites individuelles impliquent que certains membres d'un groupe *désavantagé* cherchent à se désaffilier de leur endogroupe afin de restaurer la valence positive de leur identité. Dans ce type de stratégie, l'accent est mis, de façon récurrente, sur le fait que la frontière intergroupe possède une certaine perméabilité offrant ainsi une opportunité aux individus de quitter leur endogroupe, voire quand cela est possible d'intégrer l'exogroupe possédant une position *avantagée* (voir par exemple, Ellemers, 1993). Les stratégies dites collectives impliquent qu'une partie ou que l'ensemble des membres d'un groupe *désavantagé* adopte une réponse conjointe afin de rehausser leur identité sociale. Comme pour les

²¹ Même s'il existe une évolution terminologique, la mobilité individuelle renvoie aux mêmes principes que la mobilité sociale précédemment présentée.

stratégies individuelles, la prise en compte des variables structurelles semble pertinente dans la compréhension de ce type de stratégies. Ainsi, si lorsque les frontières sont perçues comme perméables, la mobilité individuelle est la stratégie préférentiellement utilisée, lorsque les frontières sont considérées comme imperméables, une réponse collective est produite par les membres du groupe (Ellemers, 1993). Au-delà de cette impossibilité de quitter l'endo-groupe, la perception de la stabilité et de la légitimité de la structure apparaissent comme déterminantes. En effet, lorsque les membres d'un groupe *désavantagé* sont dans l'impossibilité de quitter leur groupe, la perception de l'instabilité et/ou de l'illégitimité de la structure peut les conduire à engager des stratégies collectives de compétition afin d'occuper la position *avantagée* à la place de l'exogroupe.

La dimension *Mode de réponse* (Response Mode) s'attache à comprendre si les stratégies s'appuient sur un plan comportemental ou sur un plan mental (voir, Adams, 1965). Ces deux modes de réponses, considérés comme liés, s'appuient sur les concepts d'équité réelle et d'équité psychologique (Walster, Berscheid, & Walster, 1973). Ainsi, lorsque la première n'est pas respectée, elle se traduit par une réponse comportementale alors que lorsque c'est la seconde qui ne paraît pas respectée une réponse cognitive est produite.

À partir de ces premières stratégies citées et de celles répertoriées²² par la méta-analyse de Blanz et al. (1998b), douze stratégies différentes peuvent être considérées comme explicatives des possibilités qu'ont les membres d'un groupe pour retrouver une identité satisfaisante. Dans une optique d'intégration des perspectives théoriques des partitions sociales aux stratégies de gestion identitaire, une taxonomie (cf. Figure 4 page 91), basée sur une partie de celle proposée par Blanz *et al.*, est proposée pour présenter ces différentes stratégies.

3.4.1. Une comparaison intergroupe initiale

En premier lieu, lors d'une Comparaison intergroupe²³, la scène sociale prédétermine une Dimension de différenciation pertinente à partir de laquelle les membres des groupes engagés peuvent s'insérer selon trois rapports au monde possibles (statutaire, oppositif, communautaire). Ainsi, les deux groupes ont la possibilité d'investir soit la même partition sociale (Insertion symétrique), soit chacun une partition différente (Insertion dissymétrique). Cette première insertion est considérée par Castel et Lacassagne (2011) comme une première

²² Ces auteurs répertorient dix stratégies issues du courant de la catégorisation sociale et en intègrent deux issues du courant de la comparaison sociale (comparaison à un standard ; comparaison temporelle).

²³ Les mots soulignés commençant par une majuscule renvoient à différents éléments de la Figure 4 page 91.

stratégie en soi puisque les individus ont à cet instant la possibilité de choisir la partition (endo-partition)²⁴ qui, pour eux, leur permet d'obtenir une Identité sociale positive. Une fois chaque groupe inséré sur une partition de façon favorable, la comparaison obtenue permet de maintenir une identité sociale positive tant que les positionnements de chacun restent Implicites (cf. phases de *préparation, d'établissement ou de régulation du contrat communication*). Lorsque ces positionnements cherchent à être imposés à l'autre, la situation de comparaison devient Explicite (*phase de renégociation du contrat*) et conduit un groupe (*avantagé*) à imposer sa vision du monde à l'autre groupe (*désavantagé*) en l'obligeant à s'insérer sur une partition identique. L'insertion commune des deux groupes sur une partition identique permet au groupe *avantagé* d'obtenir une identité favorable et impose au groupe *désavantagé* une Identité sociale négative. Lorsque cette comparaison devient préjudiciable le groupe s'engage dans des Stratégies de gestion identitaire pour chercher à retrouver une position favorable. De son côté, le groupe *avantagé* cherche soit à maintenir l'identité sociale positive acquise, soit à étendre son avantage.

Ainsi, une fois que la position sociale du groupe *désavantagé* est rendue explicite, ses membres ont la possibilité, en fonction de la perception qu'ils ont des paramètres de la scène sociale, d'activer deux types de stratégies. En référence à la taxinomie proposée par Blanz et al. (1998b), les membres du groupe *désavantagé* peuvent, pour rehausser leur identité, soit modifier leur endogroupe (Transformation de l'endogroupe), soit le conserver (Transformation de l'endogroupe) [*Axe Vertical*]. De plus, quel que soit le rapport entretenu avec leur endogroupe initial, les individus peuvent, pour retrouver une identité satisfaisante, soit s'appuyer sur la partition sur laquelle ils sont inscrits (Rapport au monde identique), soit quitter cette partition (Rapport au monde différent) [*Axe Horizontal*]. Enfin, la nouvelle comparaison engagée induit soit un rapport intergroupe impliquant toujours les deux mêmes groupes (Relation intergroupe conservée) [texte normal], soit un rapport intergroupe modifié mettant en jeu un ou deux nouveaux groupes (Relation intergroupe transformé) [*texte italique*].

²⁴ Selon le même principe, il est également possible pour les membres du groupe de choisir une insertion sur une dimension non-pertinente, c'est-à-dire allant à l'encontre du cadre de la scène sociale. Par exemple, en EPS, les élèves considérant l'activité physique et sportive comme préjudiciable pour leur identité sociale, pourraient faire valoir qu'ils sont "bon élève" dans toutes les autres matières.

3.4.2. Transformation de l'endogroupe

Les stratégies, conduisant les groupes *désavantagés* à ne plus s'appuyer sur l'endogroupe tel qu'il se présente s'accompagnent soit d'un rapport au monde identique, soit d'un rapport au monde différent.

Rapport au monde identique

Quand le rapport au monde reste identique et que les individus changent leur relation avec l'endogroupe, il existe deux types stratégies identitaires se différenciant par le type de relation intergroupe (conservée / transformée).

1) Dans le cas 1²⁵ (endogroupe transformé et rapport au monde identique), le premier type de stratégies consiste à conserver le même rapport intergroupe afin de bénéficier de l'image positive de l'exogroupe au détriment de son endogroupe. Deux stratégies sont disponibles pour les individus qui cherchent à quitter leur endogroupe et à intégrer l'exogroupe : la *mobilité individuelle* et l'*assimilation*.

*La *mobilité individuelle* (Tajfel, 1978c) consiste à quitter son endogroupe pour intégrer l'exo-groupe avantage. D'après Taylor et McKirnan (1984), cette stratégie individuelle d'intégration est l'une de celles les plus couramment utilisées par les sujets. Cette intégration présuppose des frontières perméables puisque chaque sujet considère qu'il est en mesure de quitter son propre groupe (frontière endo-groupale perméable) mais également d'intégrer l'exogroupe (frontière exo-groupale perméable). En EPS, cette stratégie pourrait apparaître à la suite d'un match de football où un des élèves appartenant à l'équipe perdante souhaiterait rejoindre l'équipe ayant remporté la rencontre.

*L'*assimilation* à l'exogroupe est une stratégie qui conduit les membres d'un groupe désavantagé à tenter de devenir de plus en plus semblables à ceux de l'exogroupe (avantage). Elle se traduit par une fusion d'une partie du groupe désavantagé avec le groupe avantage, leur permettant d'obtenir une identité positive. Comme le notent Blanz *et al.* (1998b), il n'existe pas de consensus sur cette stratégie puisque certains auteurs la considèrent comme étant individuelle (Hogg & Abrams, 1998; Moghaddam, Taylor, & Lalonde, 1987) et d'autres comme étant collective (Tajfel, 1978a, pp. 93–94). En EPS, toujours à la suite d'un match de football, un des élèves ayant perdu pourrait, afin d'intégrer l'équipe gagnante, revêtir une chasuble de la même couleur que l'équipe ayant gagné.

²⁵ Se référer aux chiffres présents sur la Figure 4 page 91

Ainsi, dans les deux cas, ces stratégies conduisent les individus à quitter leur groupe (transformation de l'endogroupe), à conserver la partition de différenciation initiale (rapport au monde identique) mais à conserver la relation intergroupe puisque ce dernier sert toujours de point de comparaison avec l'endogroupe initial ; à la suite de l'intégration à l'exogroupe, celui-ci devient le nouvel endogroupe de l'individu et l'ancien endogroupe est alors considéré comme un exogroupe.

2) Dans le cas **2** (endogroupe transformé et monde identique), le deuxième type de stratégie consiste à modifier la relation intergroupe (relation intergroupe transformée) et à s'appuyer sur une re-catégorisation des membres de l'endogroupe et/ou de l'exogroupe. Pour ce faire, les individus disposent de deux stratégies identitaires : la *re-catégorisation sur-ordonnée* ou la *re-catégorisation sous-ordonnée*²⁶.

*La *re-catégorisation sur-ordonnée* conduit les membres du groupe désavantagé à élaborer un nouveau groupe avec le groupe avantagé au niveau supra-ordonné (Gaertner, Dovidio, Phyllis, Bachman, & Rust, 1993). Une fois ce nouveau groupe constitué, sa réévaluation s'effectue par la comparaison avec un nouvel exogroupe jugé pertinent puisque permettant d'obtenir une identité sociale positive. En EPS, cette stratégie pourrait par exemple être utilisée lors d'une séance de volley. En partant du *postulat* que les élèves doivent réaliser dans un premier temps des matchs de volleyball à effectif réduit en 3 contre 3 avant d'effectuer des matchs à 6 contre 6, si, à la suite du match 3 contre 3, l'équipe perdante propose à l'équipe gagnante de s'allier pour effectuer le match 6 contre 6 alors une stratégie de re-catégorisation supra-ordonnée aura été effectuée.

*La *re-catégorisation sous-ordonnée* est une stratégie où les membres de l'endogroupe dévalorisé se subdivisent en deux groupes et se comparent entre eux créant ainsi un nouvel endogroupe et un nouvel exogroupe dans le but de rehausser leur identité sociale. Cette stratégie conduit ainsi à ne plus juger l'exogroupe avantagé initial pertinent pour se comparer. En EPS, en partant du *postulat* inverse de celui précédent : match de volley-ball à effectif complet (6 contre 6) puis match à effectif réduit (3 contre 3). Les élèves ayant perdu la rencontre en 6 contre 6 pourraient, pour réaliser le match en 3 contre, former deux équipes

²⁶ Si les termes de "supra-ordonné" et de "subordonné" de ces stratégies sont identiques aux dénominations des niveaux identitaires définis par la TAC, les deux résultantes ne renvoient pas aux deux niveaux correspondant. En effet, la formation de groupe plus larges ou plus petits pour effectuer des nouvelles comparaisons plus favorables au niveau intermédiaire (relations inter-catégorielles) et non au niveau des relations supra-groupales ou interindividuelles. Pour ces raisons, nous préférons employer les préfixe "sur" et "sous" à la place de "supra" et "sous" afin d'éviter toutes confusions.

avec les membres de l'endogroupe. Dans cette situation, les élèves auront usé d'une stratégie de re-catégorisation subordonnée afin de rehausser leur identité sociale dégradée lors du premier match.

Ainsi, dans les deux cas, ces stratégies conduisent les individus à modifier leur groupe (transformation de l'endogroupe), à conserver la partition de différenciation initiale (rapport au monde identique) et à modifier la relation intergroupe. En effet, un nouveau rapport intergroupe est instauré aussi bien avec la re-catégorisation sur-ordonnée (définition d'un nouvel exogroupe) qu'avec la re-catégorisation sous-ordonnée (création d'un nouvel endogroupe et exogroupe avec l'ancien endogroupe).

Rapport au monde différent

Dans le cas **3** où le rapport au monde est modifié et où les individus changent leur relation avec l'endogroupe, il existe une stratégie identitaire : l'*individualisation*. Dans cette configuration des rapports au monde et à l'endogroupe, la seule stratégie mise au jour dans la littérature renvoie à une relation intergroupe différente.

*L'*individualisation* est une stratégie s'appuyant sur l'un des principes de la théorie de l'auto-catégorisation, à savoir les différentes identités mobilisables par les individus (J. C. Turner et al., 1987). Cette stratégie conduit les membres d'un groupe *désavantagé* à passer d'une auto-catégorisation sociale à une personnelle en se définissant comme individus et en n'étant plus affectés par l'évaluation de l'endogroupe (Ng, 1989). Cette stratégie, qui consiste à quitter le niveau intermédiaire (identité sociale) pour s'insérer au niveau subordonné (identité personnelle), induit un rapport au monde et un rapport intergroupe différent. En effet, les individus ne fonctionnent plus comme membres d'un groupe et ne considèrent plus les autres comme membres du groupe. Ils perçoivent tous les autres comme des individus différents entre eux, au même titre qu'eux-mêmes. Cette mobilisation du niveau subordonné permet ainsi aux individus de pouvoir réengager des comparaisons (interpersonnelles) pouvant s'avérer bénéfiques pour l'identité personnelle. En EPS, cette stratégie pourrait s'opérer à la suite d'un match de football avec un des élèves appartenant à l'équipe ayant été battue et se considérant malgré tout comme bon joueur de football. Afin de retrouver une identité bénéfique face à la défaite, cet élève ne se considérerait plus comme membre de son équipe et ne percevrait plus l'équipe adverse comme un groupe. Pour lui, tous les joueurs seraient différents et les comparaisons interpersonnelles qu'il réalise lui permettraient de retrouver une image positive : il est le meilleur joueur de football.

En résumé, cinq stratégies de gestion identitaire induisent une transformation de l'endogroupe. En effet, la situation dans laquelle évoluent les individus ne leur permet plus de mobiliser leur endogroupe comme lors de la comparaison initiale. Face à l'impossibilité de rehausser leur identité sociale en s'appuyant sur cette première identité sociale mobilisée, ces individus quittent leur endogroupe tel qu'il est pour, soit en intégrer un autre, soit en reformer un autre, soit changer de niveau identitaire, à chaque fois, dans le but de retrouver une image positive. Si, dans les deux premiers cas, le rapport au monde reste le même que lors de la comparaison initiale, dans le deuxième, le rapport au monde devient différent.

3.4.1. Conservation de l'endogroupe

Ces stratégies conduisent les membres de groupe *désavantagé* à s'appuyer sur leur endogroupe tel qu'il se présente afin de retrouver une identité sociale satisfaisante. Comme précédemment ces stratégies s'accompagnent soit d'un rapport au monde identique, soit d'un rapport au monde différent.

Rapport au monde identique

Dans le cas où le rapport au monde reste identique et où les individus s'appuient sur leur endogroupe, il existe deux types de stratégies identitaires de différenciation par le rapport intergroupe (Relation intergroupe conservée ; Relation intergroupe transformée).

1) Dans le cas **4** (endogroupe conservé et monde identique), le premier type de stratégies consiste à conserver le même exogroupe dans la comparaison (relation intergroupe conservée) mais de tenter de renverser les positions de chacun afin d'obtenir une identité sociale positive. Trois stratégies sont disponibles pour les individus qui cherchent à repositionner l'endogroupe de façon avantageuse et l'exogroupe de façon défavorable : la *compétition sociale*, la *compétition réaliste* et la *réévaluation de la partition*²⁷ de comparaison.

²⁷ La dénomination originale de cette stratégie s'intitule *réévaluation de la dimension de comparaison*. Cependant, comme il a été expliqué dans la partie sur les partitions sociales (page 54), nous considérons que la dimension pertinente de différenciation est définie par la scène sociale. Cette dimension peut être appréhendée par les individus de trois façons différentes en lien avec les trois partitions sociales. Dans ces conditions, la comparaison intergroupe s'effectue sur l'une des trois partitions sociales. Ainsi, lorsque cette comparaison s'avère négative pour un groupe, cette stratégie renvoie à une réévaluation des critères de la partition et non à ceux de la dimension de comparaison.

*La *compétition sociale* est une stratégie motivée par l'auto-évaluation et basée sur la comparaison sociale (Tajfel & Turner, 1986) ayant comme finalité un renversement du rapport social préétabli. Plus précisément, les membres du groupe désavantagé perçoivent la structure intergroupe comme instable et/ou illégitime et envisagent l'inversion des positions de chaque groupe sur la dimension de différenciation comme possible. En EPS, cette stratégie pourrait par exemple apparaître pendant une séance de natation. Deux équipes sont assignées à deux espaces différents du bassin au fond duquel a été disposé un nombre d'anneaux supérieur à celui des membres de chaque équipe. Le but de la situation est pour chaque équipe de rapporter sur le bord du bassin un nombre d'anneaux supérieur à celui de l'autre équipe en un temps imparti. À la fin de ce temps, les membres de l'équipe ayant collecté le moins d'anneaux pourraient s'engager dans une compétition sociale en considérant que, s'il faut de nouveau refaire l'exercice, ils réussiraient à obtenir plus d'anneaux que les autres.

*La *compétition réaliste* s'exprime par une compétition qui s'appuie sur l'attribution de ressources rares (Sherif, 1966) en faveur de l'endogroupe. Une fois que l'endogroupe obtient plus de ressources que l'exogroupe, ses membres peuvent se positionner favorablement dans la relation intergroupe et bénéficier d'une image positive. En EPS, en considérant comme dans la situation de natation précédente que le but de l'exercice est de collecter le plus d'anneaux possibles mais que cette fois-ci, les deux équipes évoluent sur le même espace et que les objets à rapporter sont communs. Le nombre d'anneaux, limités et impairs, à ramasser pour les deux équipes, pourraient engager les membres de l'équipe perdante dans une stratégie de compétition réaliste où ils penseraient pouvoir battre les autres la prochaine fois. En effet, les anneaux deviendraient dans le cas présent une ressource rare que les équipes doivent s'approprier avant l'autre. Cette situation pourrait même conduire les élèves à produire des comportements violents afin de s'accaparer cette ressource synonyme de position dominante.

*La *réévaluation de la partition de comparaison* consiste pour les membres d'un groupe désavantagé à chercher à inverser les pôles de valeurs de la partition de comparaison initiale avec l'exogroupe. Une fois cette partition réévaluée à l'avantage de l'endogroupe, ses membres peuvent obtenir une identité sociale positive (l'un des exemples souvent cité pour cette stratégie est celle du "*Black is beautiful*" en référence au mouvement prôné par les afro-américains dans les années soixante).

Ainsi, ces trois stratégies permettent aux individus engagés dans une comparaison sociale préjudiciable de rehausser leur identité sociale en ne modifiant pas les caractéristiques

de la comparaison initiale. En effet, ils conservent un rapport à l'endogroupe, au monde et intergroupe identique.

2) Dans le cas **5** (endogroupe conservé et monde identique), le deuxième type de stratégie vise à modifier la relation intergroupe en ne basant plus la comparaison sociale avec l'exogroupe initiale. Pour ce faire, les individus disposent d'une stratégie identitaire : le *nouveau groupe de comparaison*.

*Le *nouveau groupe de comparaison* consiste pour les membres du groupe désavantagé à effectuer une nouvelle comparaison avec un nouveau groupe jugé comme ayant une position moins *avantagee* qu'eux (Wills, 1981). En EPS, lors d'une séance où trois équipes de football constituées doivent s'affronter entre elles, les membres de l'équipe battue à l'issue du premier match pourraient s'engager dans cette stratégie en considérant qu'ils sont plus forts que la troisième équipe contre laquelle ils n'ont pas encore joué.

Ainsi, cette stratégie permet aux individus ayant subi une comparaison défavorable de rehausser leur identité sociale en s'appuyant sur l'endogroupe et un rapport au monde identique mais où le rapport intergroupe est différent. En effet, pour retrouver une identité sociale positive, les membres du groupe ne s'opposent plus à l'exogroupe initial mais font appel à un autre exogroupe avec lequel ils supposent que la comparaison s'avèrera bénéfique.

Rapport au monde différent

Dans les cas **6** et **7** où le rapport au monde est modifié et où les individus s'appuient sur leur endogroupe, il existe trois stratégies identitaires : la *nouvelle partition de comparaison*, la *comparaison temporelle* et la *comparaison avec le standard*. Si la première stratégie conserve la relation intergroupe initiale, les deux dernières transforment ce rapport.

*La *nouvelle partition de comparaison*²⁸ est une stratégie où les membres d'un groupe désavantagé délaissent la partition investie mais défavorable pour leur identité sociale dans le but de se comparer avec l'exogroupe avantageé sur une nouvelle partition permettant cette fois-

²⁸ La dénomination originale de cette stratégie est *nouvelle dimension de comparaison*. Cependant, comme il a été expliqué dans la partie sur les partitions sociales (page 54), nous considérons que la dimension pertinente de différenciation est définie par la scène sociale. Cette dimension peut être appréhendée par les individus de trois façons différentes en lien avec les trois partitions sociales. Lorsque la dimension de différenciation est dite non-pertinente (nouvelle dimension), cela renvoie à l'idée que cette dimension à laquelle les individus font appel sort du cadre défini par la scène sociale.

ci d'obtenir une identité sociale positive²⁹ (Tajfel, 1978a). En EPS, l'issue d'un match de football détermine, à partir d'une insertion sur la partition statutaire, une hiérarchie des équipes s'étant confrontées. Les membres de l'équipe battue, face à cette insertion préjudiciable, pourraient délaissier cette partition et s'insérer par exemple sur une partition oppositive afin de revendiquer le fait qu'ils ont peut-être perdu mais que leur groupe a produit un "beau football".

*La *comparaison avec le standard* est une stratégie issue des recherches sur la comparaison sociale impliquant que les membres de l'endogroupe désavantagé ignorent la comparaison avec l'exogroupe avantagé et s'appuient sur la comparaison qui leur semble positive vis-à-vis d'une norme (Masters & Keil, 1987). En EPS, en partant du *postulat* que l'enseignant a défini la norme d'un match de football réussi comme le fait que tous les joueurs de l'équipe doivent avoir touché la balle, si l'équipe battue a respecté cette consigne contrairement à l'équipe victorieuse, les membres du groupe ayant perdu pourraient invoquer cette norme afin de rehausser leur identité sociale.

*La *comparaison temporelle* est une stratégie issue des recherches sur la comparaison sociale qui conduit les membres de l'endogroupe à s'appuyer sur une perspective temporelle bénéfique pour se comparer à eux-mêmes (Albert, 1977). L'idée est que l'endogroupe fait appel à une situation antérieure où le groupe possédait une position avantagée afin de parer la menace identitaire à laquelle il est confronté à l'instant présent. En EPS, lors d'une séance de football, les membres de l'équipe ayant perdu un match pourraient s'engager dans cette stratégie en invoquant une séance précédente où leur équipe aurait gagné tous les matches auxquels elle aurait participé.

Ainsi, ces trois stratégies dont disposent les individus pour rehausser leur identité sociale s'appuient sur leur endogroupe (rapport à l'endogroupe identique) mais un rapport au monde différent puisqu'ils font appel à d'autres critères que ceux prédéfinis par la comparaison initiale de la scène sociale.

La figure ci-dessous propose à présent une représentation schématique des douze stratégies de gestion identitaire à partir des perspectives de positionnements identitaires que proposent les partitions sociales au niveau intermédiaire. De façon synthétique, l'apport des partitions sociales permet de considérer que, lorsque les membres de deux groupes se

²⁹ Il serait également possible de considérer que les individus investissent une autre dimension de différenciation dite non-pertinente afin de rehausser leur identité sociale.

comparent sur une dimension pertinente, leur positionnement respectif peut être soit implicite, soit explicite. Dans le premier cas, chaque groupe est en mesure de se positionner positivement sur la même partition ou sur des partitions différentes. Dans le deuxième cas, lorsque la situation où l'un des groupes impose à l'autre une position préjudiciable sur une partition identique, les membres de ce groupe, alors *désavantagé*, cherchent à rehausser leur identité sociale en usant de stratégies.

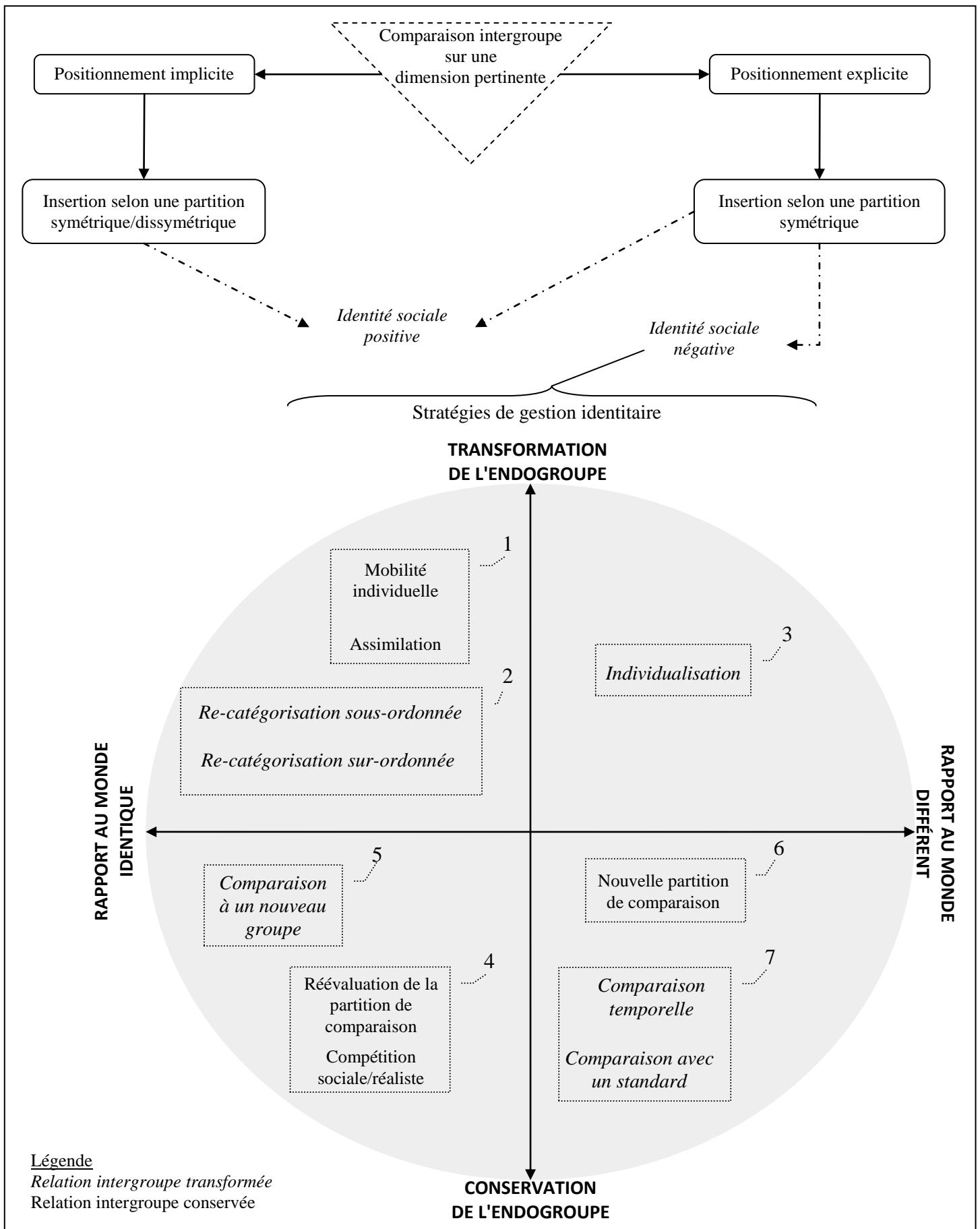


Figure 4 : Représentation schématique des stratégies de gestion identitaire répertoriées par Blanz et al. (1998) et intégrant les perspectives proposées par les partitions sociales.

Cette relecture des théories de l'identité sociale et de l'auto-catégorisation sous le prisme des partitions sociales a permis d'entrevoir la pertinence d'une telle approche. Au-delà de l'apport brut de la tridimensionnalité des relations intergroupes, l'approche ternaire des relations au monde issue de la psychologie sociale du langage offre un outil de réflexion riche et intégrateur.

De façon synthétique, le principe de dissymétrie des positionnements identitaires établi par les partitions sociales semble s'appliquer aux notions de pertinences des dimensions de différenciation, des différents biais (perceptifs, évaluatifs et comportementaux), des variables structurelles mais aussi des niveaux identitaires. Ainsi, si la scène sociale prédétermine un certain nombre de "règles", la perception qu'en ont les individus engagés en son sein peut différer et rester comme telle tant qu'elle n'est pas rendue explicite. La notion de rapport au monde défendue par les partitions sociales semble également s'appliquer aux biais perceptifs et aux niveaux identitaires. Les perspectives mises en évidence par la théorie des avantages permettent de considérer les biais d'assimilation et de contraste comme deux processus distincts. De plus, l'extension de cette théorie, proposée par Castel *et al.* (2002), permet de concevoir un troisième processus perceptif qui semble rejoindre celui d'entitativité mis au jour par Campbell (1958). Enfin, les trois rapports au monde (statutaire, oppositif, communautaire) établis par les partitions sociales semblent définir de façon adéquate les trois niveaux identitaires issus de la TAC et inscrivent les positionnements des individus selon un principe de diffraction au niveau intermédiaire. À ce niveau, considéré comme *un monde à comparer*, trois insertions sont possibles en référence aux trois partitions sociales (statutaire, oppositive, communautaire).

Synthèse de la mise en perspective de la catégorisation sociale par les partitions sociales

Théorie des avantages

Les biais d'assimilation et de contraste sont deux processus distincts. Il est possible de considérer un troisième biais perceptif rejoignant le processus d'entitativité déjà connu.

L'entitativité

Ce processus perceptif permet de considérer chaque groupe comme une entité : les membres la constituant se ressemblent entre eux, sont différents des autres groupes et poursuivent un but commun. En fonction des situations et des groupes impliqués, les individus engagés dans des processus de comparaison perçoivent des niveaux d'entitativité de leur groupe et de l'exogroupe différents. Il semble que cette perception dépende de la situation et des bénéfices identitaires qu'ils peuvent en tirer.

Principe de dissymétrie

La perception qu'ont les membres d'un groupe des caractéristiques de la situation peut être différente de celle du groupe auquel ils se comparent tant que celle-ci n'est pas rendue explicite. Ainsi, les biais perceptifs (homogénéité, contraste, entitativité) exprimés par ces groupes peuvent différer. De la même manière, la perception qu'ont les membres de groupes engagés de la position des groupes, des dimensions de différenciation et des variables structurelles ne s'accordent pas toujours entre elles et/ou avec ce qui est posé par la scène sociale. Toujours selon le même principe, les insertions des individus dans l'un des trois niveaux identitaires définis par la TAC ne sont pas toujours symétriques.

Rapport au monde

Les partitions sociales distinguent trois rapports au monde formalisés en termes de rapport statutaire ([dans] la réalité telle qu'elle se présente), de rapport oppositif ([entre] des mondes à comparer) et de rapport communautaire ([en référence à] un univers et un seul). La transposition de ces mondes aux niveaux identitaires de la TAC permet de comprendre le niveau subordonné selon un rapport statutaire, le niveau intermédiaire selon un rapport oppositif et le niveau communautaire selon un rapport communautaire. Les trois partitions sociales définies sont à comprendre comme une diffraction ternaire du niveau intermédiaire.

Stratégies de gestion identitaire

La relecture des stratégies de gestion identitaire par le prisme des partitions sociales permet d'affiner les étapes préalables à leur utilisation : tant que les positionnements de chaque groupe restent implicites, chacun bénéficie d'une identité sociale positive. C'est seulement lorsque ces positionnements deviennent explicites que les membres du groupe *désavantagé* s'engagent vers l'une des douze stratégies identitaires disponibles. Ces stratégies ont été classifiées selon trois critères : le rapport au monde, le rapport à l'endogroupe, le rapport intergroupe. Le premier détermine si la comparaison intergroupe continue ou non à s'effectuer sur la même partition sociale. Le deuxième examine si la relation que l'individu entretient avec l'endogroupe reste la même ou change. Le troisième regarde si la relation intergroupe initiale sert toujours de référence pour effectuer la nouvelle comparaison.

BILAN THÉORIQUE

Cette présentation de la théorie de l'identité sociale (TIS) et de la théorie de l'auto-catégorisation (TAC)³⁰ a eu pour premier objectif de synthétiser les différentes notions les composant et de les mettre en perspective au travers d'exemples fictifs issus de l'Éducation Physique et Sportive (EPS). Ces notions peuvent se résumer de la façon suivante : tout individu cherche par l'intermédiaire de comparaisons à d'autres individus à obtenir une identité positive. Il existe trois types d'identités liés à trois rapports au monde différents : l'identité individuelle propre au niveau subordonné, l'identité catégorielle propre au niveau intermédiaire, l'identité culturelle propre au niveau supra-ordonné. Au niveau intermédiaire, l'individu catégorise son environnement pour établir des comparaisons intergroupes. Cette catégorisation induit des distorsions perceptives, évaluatives et comportementales. Les membres des groupes sont perçus comme plus ressemblants entre eux qu'ils ne le sont et les groupes sont perçus comme plus différents entre eux qu'ils ne le sont réellement. Les jugements émis et les comportements adoptés envers le groupe auquel appartient l'individu (endogroupe) et celui qui lui est opposé sont également biaisés. Ils conduisent, lorsque la situation le permet, à offrir une position sociale satisfaisante à l'endogroupe en le favorisant et/ou en défavorisant l'exogroupe. Lorsqu'une comparaison sociale s'avère préjudiciable pour leur identité, les membres d'un groupe, en fonction des caractéristiques du rapport intergroupe et de la situation, usent de stratégies de gestion identitaire dans le but de retrouver une position sociale satisfaisante.

En EPS, et plus généralement à l'école, l'enseignant et les élèves occupent des rôles sociaux prédéfinis par le contexte (scène sociale) qui établissent une mobilisation de l'identité sociale et une orientation du rapport intergroupe. L'enseignant est le dominant des élèves et bénéficie préalablement d'une comparaison favorable vis-à-vis d'eux. Cette insertion au niveau intermédiaire et ces positionnements respectifs laissent alors penser que l'enseignant et les élèves sont soumis à ces distorsions catégorielles. Ces distorsions induisent des modifications de la perception de soi (en tant que groupe) et de l'autre (en tant que groupe), mais aussi des jugements ou des comportements guidés par la motivation d'obtenir une position favorable pour son groupe. De plus, la position défavorable propre au statut d'élèves

³⁰ Aujourd'hui, il est possible de regrouper les différentes théories liées à l'identité sociale sous le terme de métathéorie de l'identité sociale (voir, Abrams & Hogg, 2004; Hogg, Abrams, Otten, & Hinkle, 2004).

présuppose que ces derniers cherchent à rehausser leur identité sociale tout en respectant les règles de la scène sociale.

L'enjeu de cette partie théorique a été par ailleurs de proposer une relecture des théories de la TIS et de la TAC à travers le prisme des partitions sociales. Si les partitions sociales sont comprises comme un véritable prolongement de ces deux théories, elles marquent également des points de spécificité par l'apport théorique de la psychologie sociale du langage d'où elles tirent leur filiation. Prolongement puisqu'elles reprennent tous les fonctionnements fondamentaux du courant de la catégorisation sociale. Spécificité, car elles introduisent une tridimensionnalité des relations intergroupes et une perspective co-construite de ces relations. Ainsi, il existe trois possibilités de se positionner (partitions statutaire, oppositive, communautaire) au niveau intermédiaire correspondant à trois rapports au monde différents. L'insertion des groupes sur ces partitions peut être symétrique ou dissymétrique. Chaque groupe est en mesure d'investir favorablement la même partition ou une partition différente. Ces positionnements sont maintenus tant qu'ils ne sont pas imposés à l'autre groupe. Une fois mis au jour, ces positionnements peuvent également être renégociés dans le cadre défini par la scène sociale dans lequel ils s'inscrivent

Au-delà de l'apport brut de la tridimensionnalité des relations intergroupes, la ternarisation des rapports au monde et la notion de dissymétrie offrent un outil de réflexion riche et intégrateur. À partir de ces principes, une relecture des différentes notions de la TIS et de la TAC a été entreprise. Bien que cette articulation théorique ne se soit construite principalement qu'autour d'un travail de réflexion, elle permet d'entrevoir une multitude de pistes de recherche encore à exploiter.

Plus qu'un appui théorique conduisant à la formulation d'hypothèse, l'articulation théorique proposée a eu pour ambition d'élaborer avec le lecteur un cadre d'interprétation commun des études réalisées.

Au regard des enjeux éducatifs tels que l'apprentissage, l'évaluation ou encore la "vie de classe", ces connaissances théoriques semblent pouvoir être pertinentes, notamment aux yeux des enseignants d'EPS. En effet, face à une identité de groupe menacée, les élèves sont-ils en mesure d'investir directement les situations d'apprentissage ou doivent-ils préalablement retrouver une position sociale satisfaisante? Ou encore, comment comprendre les relations quotidiennes entre l'enseignant et les élèves où chacun cherche à adopter, par rapport à l'autre, un positionnement qui lui soit bénéfique?

Même si elle n'a pas l'ambition de répondre à toutes ces questions, cette thèse vise à établir une première cartographie des processus liés à la catégorisation sociale régissant la relation entre les enseignants et les élèves. L'hypothèse principale de ce travail de thèse est que la scène sociale qui définit le rapport intergroupe entre l'enseignant et les élèves, accordera au premier une position d'avantagé et imposera aux deuxièmes d'user de stratégies de gestion identitaire pour disposer d'un positionnement sociale satisfaisant.

Dans cette optique, la partie empirique qui suit s'articule, comme cela a été annoncé en introduction, autour de trois grandes études réalisées à partir de méthodologies différentes et sur des terrains expérimentaux spécifiques.

La première, construite autour d'un cadre expérimental classique, mettra en évidence des comportements discriminants de la part de l'enseignant vis-à-vis des élèves dans un contexte virtuel lors d'un match de football. Ces discriminations, qui s'appuient sur le concept de *stacking*, s'exprimeront au travers du sexe des participants (mobilisé en tant qu'enseignant d'EPS) et du sexe des élèves. Cette étude permettra également d'étudier le poids de la scène sociale dans la mobilisation des processus de catégorisation sociale liés à un rapport intergroupe spécifique.

La deuxième étude, réalisée *in situ*, propose une analyse langagière des positionnements identitaires d'un enseignant et des élèves de sa classe lors d'une séance d'EPS. Cette étude de cas basée sur les *verbatim* issus de cette séance montrera que les identités activées sont multiples et co-construites, traduisant toute la complexité des positionnements identitaires propres à la scène sociale de la classe. Elle mettra en évidence que, si les élèves ne bénéficient pas *a priori* d'une place sociale favorable au niveau intermédiaire, ils mobilisent quand même leur identité sociale, laissant sous-entendre qu'ils y trouvent un bénéfice identitaire.

La troisième étude permet de comprendre de manière plus fine l'implication directe de l'activation des identités d'enseignant et d'élève à partir du rapport qu'ils entretiennent l'un avec l'autre. Réalisée à partir de l'outil *RepMut*, cette dernière étude s'appuie sur des données recueillies auprès de plus d'une centaine d'enseignants d'EPS et d'élèves. Au-delà de l'aspect co-construit de la relation enseignant-élèves, elle déterminera une partie des positionnements, parfois dissymétriques, que ces acteurs de la séance d'EPS ont la possibilité d'adopter. Enfin, elle mettra au jour que l'identité d'élèves ne semble pas permettre à ces derniers d'obtenir une identité sociale positive au niveau intermédiaire.

ÉTUDE 1 : DISCRIMINATION SEXUÉE AU FOOTBALL

Résumé de l'Étude 1 : Discrimination sexuée au football

Objectif

Le but de cette étude expérimentale est de révéler les discriminations sexuées produites par des sujets mobilisés en tant qu'enseignant d'EPS à l'encontre d'élèves-joueurs lors d'un match de football virtuel (*Étude 1c*). Ces discriminations sont mesurées au travers de biais comportementaux relatifs à la sélection et au positionnement des joueurs avant le match. Concernant le positionnement des joueurs sur le terrain, l'indicateur de discrimination s'appuie sur le concept de *stacking* postulant qu'il existe un lien entre l'appartenance groupale des joueurs et leur affectation aux différents postes de jeu. Au football, cette affectation serait la résultante d'une adéquation entre les caractéristiques attribuées aux joueurs et la centralité des postes de jeu. Cette centralité comprend à la fois les compétences attendues aux postes de jeu et le niveau d'importance de ces postes. Afin d'être en mesure de distinguer laquelle de ces deux composantes influence le positionnement des élèves sur le terrain en fonction de leur sexe, deux études préliminaires ont été menées. La première (*Étude 1a*) s'intéresse à la représentativité sexuée des qualités physiques et mentales accordées à une personne jouant au football. La deuxième (*Étude 1b*) détermine la hiérarchie des postes de jeu perçue par une population parente.

Appui théorique

Étude 1a : l'attribution sexuée des qualités physiques et mentales d'une personne (homme ou femme) jouant au football est analysée en fonction de l'appartenance sexuée des sujets interrogés. Les principes de la catégorisation sociale sont mobilisés pour comprendre ces résultats : à savoir les effets de catégorisation sociale et les effets de pré-jugement.

Étude 1b : la hiérarchie des postes de jeu est déterminée en fonction de l'appartenance sexuée des sujets. Cette répartition des postes de jeu est comparée à celle proposée par Norris et Jones (1998).

Étude 1c : le concept de *stacking* est habituellement étudié dans le domaine sportif où il implique des discriminations liées à l'appartenance ethnique des joueurs (*racial stacking*). Cette étude cherche à confirmer son existence lorsque l'appartenance sexuée des joueurs est mobilisée (*gender stacking*). Elle utilise également comme grille de lecture la catégorisation sociale (appartenance groupale des sujets) pour interpréter la sélection et le positionnement des joueurs.

Méthodologie

Étude 1a et 1b : ces deux études ont été réalisées à l'aide de questionnaires chez une population parente à celle de l'*Étude 1c*.

Étude 1c : chaque sujet a constitué son équipe sur papier avant de réaliser un match virtuel contre un adversaire pair sur une console de jeu vidéo.

Résultats

Étude 1a : les représentativités sexuées des qualités d'une personne jouant au football reflètent des *effets de pré-jugement* : les hommes comme les femmes partagent l'idée que les attributs physiques appartiennent plus aux hommes et qu'à l'inverse les femmes sont plutôt détentrices des attributs mentaux. De plus, les hommes confirment le caractère masculin du football en "s'endo-attribuant" l'ensemble des qualités nécessaires pour jouer au football et en s'attribuant les meilleures qualités mentales (*effet de catégorisation*). En revanche, les femmes cherchent à remettre en cause le caractère masculin de ce sport en considérant que globalement leur endogroupe possède autant ces qualités que l'exogroupe (*effet de catégorisation*).

Étude 1b : si la hiérarchie des postes de jeu proposée par la population interrogée diffère de celle proposée par Norris et Jones (1998), l'appartenance sexuée des sujets n'a que peu d'effet sur ce classement. Cette hiérarchisation est comprise au travers de l'importance des postes (principaux/secondaires) et de leur ordre de classement.

Étude 1c : il existe un effet de *gender stacking* dans un contexte de football scolaire qui s'appuie sur la hiérarchie des postes de jeu. Cette mobilisation des postes dans ce contexte masculin en fonction de leur importance reflète un *effet de catégorisation*. Il s'exprime chez les hommes par l'attribution des postes principaux aux membres de l'endogroupe (endo-favoritisme) et des postes secondaires à l'exogroupe (exo-défavoritisme). Il se traduit chez les femmes par une équité sexuée les conduisant à positionner de façon indifférenciée les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe aux postes principaux et secondaires. Cependant, lorsque le choix est donné, l'ensemble des sujets sélectionne plus de garçons que de filles dans l'équipe (*effet de pré-jugement*).

Interprétations

Dans une activité à l'avantage des hommes comme le football, il apparaît néanmoins que les groupes *désavantagés* (ici les femmes) disposent d'espace pour établir des comparaisons non-préjudiciables sans enfreindre les règles de la scène sociale.

Dans l'enseignement, il semblerait que des enseignants comme des enseignantes puissent être soumis aux caractéristiques sexuées de l'activité sportive, dans ce type d'environnement impliquant et lié à la performance. Si cette implication conduit les hommes à favoriser leur propre groupe pour occuper une position *avantagée* par rapport aux femmes, ces dernières ne semblent que pouvoir, au mieux, revendiquer une égalité avec les hommes dans cette activité masculine.

1. OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'objectif principal de cette étude, articulée en trois sous-études (*Études 1a, 1b, 1c*), est de mettre en lumière les possibles comportements et évaluations différenciés de sujets, mobilisés en tant qu'enseignant d'EPS, envers les élèves d'une "pseudo-classe" dans un contexte sportif lors d'un match de football. L'enjeu est, ici, de mettre en perspective la relation enseignant-élèves au travers de la mobilisation de l'identité sociale des enseignants dans le domaine masculin qu'est le sport et plus particulièrement le football, d'y introduire une nouvelle dimension de différenciation, à savoir le sexe. Les comportements sont étudiés, ici, au travers de la sélection et du positionnement des élèves sur le terrain. Conformément aux principes de la catégorisation sociale, ces comportements sont appréhendés en termes de biais en fonction de la variable sexe différenciant ou regroupant l'enseignant et les élèves. Cette dimension de différenciation permet également de bénéficier d'une identité sociale positive à partir de la relation intergroupe développée avec les élèves dans cette scène sociale.

Ici, le sport choisi est le football car cette activité est, à l'image du domaine, également connotée sexuellement à l'avantage des hommes (Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2002, 2001; Hardin & Greer, 2009; Koivula, 1995; Matteo, 1986; Schmalz & Kerstetter, 2006). En effet, si le sport, de manière générale, possède une connotation masculine (Fontayne & Sarrazin, 2001), certaines activités qui le composent sont plutôt typées féminines (danse, gymnastique rythmique,...) ou mêmes indifférenciées sexuellement (natation, tir à l'arc, volley-ball,...). Dans ces activités, qui peuvent s'appréhender comme des sous-domaines, la compréhension des représentations ou des comportements des pratiquants (élèves, sportifs, enfants) et des encadrants (enseignants, entraîneurs, animateurs) devient plus complexe puisqu'il est alors nécessaire de prendre en compte à la fois le genre du domaine (le sport), celui du sous-domaine (l'activité), mais aussi l'appartenance sexuée des acteurs impliqués. C'est pour l'ensemble de ces raisons que cette étude met en jeu des pseudo-enseignants d'EPS et des pseudo-élèves dans un domaine et un sous-domaine qui sont tous deux typés masculins, à savoir respectivement le sport et le football. Ainsi, le contrôle de ces deux paramètres sexuels permet de faire varier le sexe des acteurs (enseignants et élèves) pour comprendre les mécanismes identitaires lors du positionnement et de la sélection de joueurs.

L'approche de la relation enseignant-élève dans l'activité football s'articule de façon centrale autour du concept de *stacking* dans le sport (Coakley, 2009). Autrement dit, cette relation rejoint celle pouvant exister entre un entraîneur (ici : l'enseignant) et les joueurs de

son équipe (ici : sa classe-équipe). Selon le concept de *stacking*, le positionnement des joueurs peut être réalisé en fonction de l'adéquation entre les stéréotypes attribués aux joueurs et les prérequis physiques et mentaux attendus à chaque poste et/ou la hiérarchie de ces positions. Ces deux composantes renvoient à la notion de centralité des postes de jeu. Les postes centraux nécessitent des compétences mentales et/ou sont considérés comme importants. Les postes non-centraux nécessitent des compétences physiques et/ou sont considérés comme secondaires. Le concept de *stacking* est appréhendé à partir des travaux réalisés par Norris et Jones (1998) sur le football qui ont démontré, à l'aide de données *in situ*, que la couleur de peau des footballeurs influençait leur placement sur le terrain (*racial stacking*). Si la couleur de peau est la variable au fondement du *stacking* dans le sport, la présente étude propose de tester ce phénomène à l'aide d'un protocole expérimental (Perchot, Mangin, Lacassagne, & Castel, 2013) mettant en jeu la variable sexe³¹ (*gender stacking*³²) dans un contexte scolaire. De plus, elle éclaire ce concept, issu de la sociologie, par une approche psychosociale recourant aux biais de la catégorisation sociale afin de déterminer l'impact de l'appartenance groupale de l'enseignant (équivalent à l'entraîneur) et celle des élèves (équivalents aux joueurs). La perspective de la mobilisation de l'identité sociale de l'enseignant dans ces choix devrait permettre de déterminer, dans ce contexte de sport scolaire mixte, quelles composantes de la centralité sont activées dans le positionnement des élèves.

Afin de réduire au maximum la variabilité des élèves (en termes de capacités mentales et physiques mises en jeu lors d'un match de football), le paradigme proposé fait appel à la réalité virtuelle à travers une console de jeu vidéo. Pour les besoins de l'expérience, les sujets, impliqués dans un rôle d'enseignant d'EPS, étaient des étudiants en formation STAPS³³ et les élèves mis en jeu dans l'activité football l'étaient virtuellement à partir d'un jeu vidéo existant³⁴.

En effet, l'implication identitaire des individus par l'intermédiaire du monde virtuel a déjà été soulignée par Turkle (1996). Cette mobilisation de l'identité s'avère même multiple, notamment lorsque les individus (joueurs) rentrent en contact avec d'autres joueurs

³¹ La notion de "sexe" ici renvoie à la notion de "genre" (Bem, 1975; Mead, 1963; Money, 1973, cité par Fontayne et Sarrazin, 2001), c'est-à-dire à la construction sociale des rôles sexués. Cependant, nous employons la notion de sexe puisque que nous la considérons en tant que variable manipulée.

³² Le concept de *gender stacking* en anglais renvoie à la prise en compte de l'appartenance sexuée. Cependant, dans cette langue, le terme "sexe" fait appel uniquement à la sexualité. Pour ces raisons, nous utilisons en guise de traduction française le terme sexe puisque dans cette langue il peut renvoyer à l'appartenance sexuée des individus.

³³ Faculté des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

³⁴ Pro Evolution Soccer 2010.

(Yurchisin, Watchravesringkan, & McCabe, 2005). Dans ces conditions, l'utilisation d'un outil virtuel pour mobiliser les individus dans des rapports intergroupes apparaît comme adéquate. Par ailleurs, lorsque cet outil virtuel s'apparente à un jeu vidéo, la transposition du réel offre également au joueur la possibilité de s'identifier aux personnages (Bègue, 2008) même lorsque les graphismes de ces jeux sont simples (Kirsh, 2010). À l'heure actuelle, la place grandissante des supports multimédias dans notre environnement quotidien touche un éventail de population de plus en plus large (Renaud & Kane, 2008), notamment chez les nouvelles générations (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010). Ainsi, l'utilisation d'un jeu vidéo récent dans un protocole expérimental permet d'étudier les relations intergroupes et plus précisément les processus de discrimination comme quelques études l'ont déjà mis en évidence (Mange, Sharvit, & Margas, 2013; Perchot et al., 2013).

Si ce protocole innovant permet de révéler les comportements discriminants possibles des enseignants envers les élèves en fonction du genre du domaine et des protagonistes, deux autres études ont été préalablement menées afin de vérifier les prérequis nécessaires à l'applicabilité de l'étude *princeps* de Norris et Jones (1998) et de comprendre dans quelle mesure les paramètres "stéréotypes attribués aux joueurs" et/ou "hiérarchie des postes de jeu" sont mobilisés. La première étude (*Étude 1a*) s'attache à déterminer les attributions sexuées des qualités propres à l'activité football auprès d'une population parente à celle de l'étude principale (*Étude 1c*). L'enjeu est de déterminer si l'attribution des qualités physiques et mentales à chacun des deux sexes au football correspond au caractère global masculin de ce sport et dans quelle mesure l'identité sexuée des sujets influence cette représentation. La deuxième étude (*Étude 1b*), réalisée également auprès d'une population parente, est quant à elle directement liée à l'étude de Norris et Jones puisqu'elle cherche à déterminer la hiérarchie de chaque poste de jeu mis en avant par ces auteurs. Les résultats de ces deux études servent de point d'appui à la compréhension des positionnements des joueurs analysés dans la troisième étude (cf. schéma ci-dessous). Cette dernière étude conduit enfin à déterminer dans quelle mesure l'enseignant s'affilie ou se désengage du groupe classe en fonction des résultats de ce dernier et en fonction des bénéfices identitaires offerts par la situation. Dans le protocole mis en place, une fois la composition de l'équipe effectuée, les sujets réalisent un match dont l'issue détermine un gagnant et un perdant.

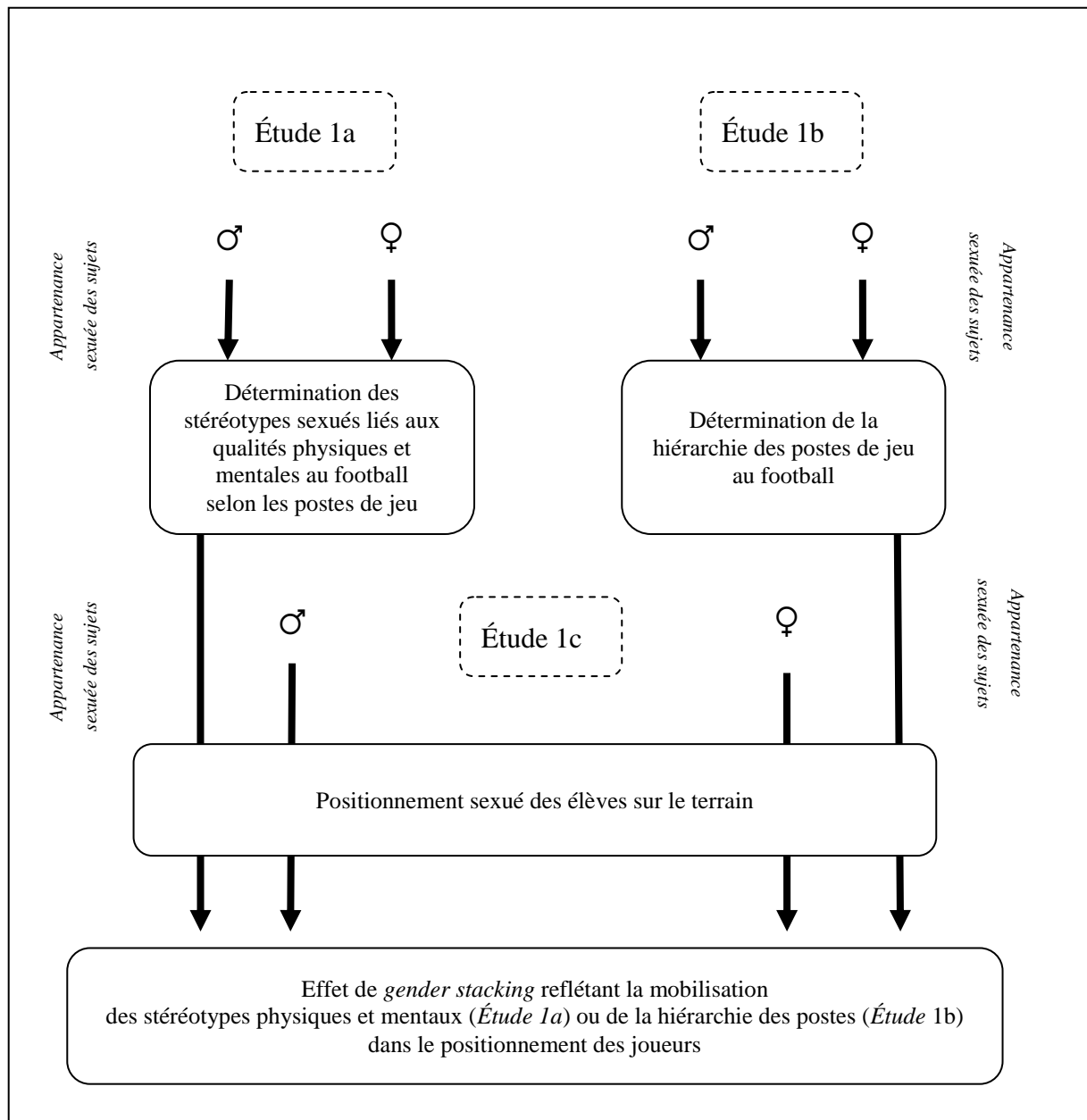


Figure 5 : Schéma du protocole des Études 1a, 1b et 1c.

L'approche globale de ces trois études est double. Premièrement, elle se fixe comme objectif d'éclairer le concept de *stacking* au regard des processus identitaires propres à la catégorisation sociale et présents chez les acteurs engagés afin déterminer quelles caractéristiques de la centralité (compétences physiques/mentales ou hiérarchie des postes) sont mobilisées pour positionner les joueurs dans ce contexte sportif mixte. Deuxièmement, elle vise à démontrer, dans un contexte sportif scolaire masculin, comment la représentation sexuée et stéréotypée de l'activité football produit des discriminations s'exprimant (lors de la sélection et du placement) à partir de la dimension de différenciation "sexe". Le but est de comprendre quel lien existe entre l'appartenance sexuée des sujets-enseignants et les

discriminations produites à l'encontre des élèves-joueurs dans cette scène sociale où les contacts restent virtuels et où les positionnements des sujets-enseignants ne sont pas soumis aux positionnements adoptés par les élèves.

Ainsi, cette première étude aborde la co-construction identitaire des acteurs de l'EPS de manière unilatérale. En effet, si cette étude n'investit pas à proprement parler les partitions sociales en termes de tridimensionnalité des relations intergroupes, elle réinvestie la scène sociale en tenant compte des principes de perception dissymétrique et co-construite. Cette étude explore donc le comportement de sujets, placés en position d'enseignant face à des élèves virtuels, afin de déterminer quels types de comportements discriminants ils peuvent avoir dans une situation scolaire où cet autrui ne peut les influencer de façon dynamique. Elle cherche également à établir l'impact qu'une scène sociale peut avoir sur les rapports intergroupes lorsque celle-ci marque de manière prégnante la domination d'un groupe vis-à-vis d'un autre comme cela semble être le cas dans la relation enseignant-élève. Enfin, elle cherche à montrer que, si cette domination sociale institutionnelle apparaît comme un premier critère de différenciation, la mobilisation d'une dimension sexuée s'avère pouvoir être également mobilisée, dans ce contexte footballistique masculin, par les enseignants dans leurs rapports aux élèves. Une interprétation finale en termes de partition sociale est proposée pour comprendre les différentes relations intergroupes mobilisées lors des phases de cette étude.

Avant de présenter les trois études, un approfondissement du concept de *stacking* semble nécessaire.

2. LE STACKING

2.1. Introduction

Depuis les années 1970, les travaux qui portent sur les relations entre la couleur de peau et le monde du sport sont de plus en plus nombreux dans la littérature anglo-saxonne. À partir des premières études, notamment dans le domaine de la sociologie, menées sur les effectifs de joueurs issus de minorités dans les ligues de baseball (M.L.B.)³⁵ et de football américain (N.F.L.)³⁶, quelques ouvrages clés ont permis d'illustrer les grandes problématiques qui paraissent encore aujourd'hui d'actualité (Coakley, 2009; Edwards, 1973; Entine, 2000; Hoberman, 1997; Jarvie, 1991).

En France, plus d'une dizaine d'années après la coupe du monde de football de 1998 où l'équipe nationale victorieuse était étiquetée « Black, Blanc, Beur », « l'affaire des quotas »³⁷ dans le football français, en mars-avril 2011, est devenue une affaire publique qui s'est étendue au cœur de la société. En dépit du peu de recherches qui s'intéressent spécifiquement au cas français, les structures sportives ne semblent pas épargnées par ces phénomènes de discriminations. Les joueurs, de leur accès au centre de formation à leur insertion dans le milieu professionnel, pourraient être tributaires de sélections sur la base de critères non pertinents (couleur de peau, origine sociale...). Quelques travaux, comme ceux de Pociello (1983), ont montré qu'il pouvait exister un lien entre le positionnement des joueurs et leur origine sociale. Pour ce qui est du rugby, alors que toutes les classes sociales sont représentées, il a constaté que les joueurs issus des classes sociales moyennes sont surreprésentés aux postes d'arrières et que ceux des classes ouvrières évoluent aux positions d'avants. Si cet exemple de travaux français aborde la question du positionnement comme le reflet d'une culture de classes, le *stacking* envisage la répartition des joueurs comme l'expression d'une discrimination. Ce concept, décliné en *racial stacking* par Loy et McElvogue (1970), souligne les différences de placement des joueurs en fonction de la couleur de peau ce qui ouvre la voie à des explications en termes d'appartenances

³⁵ M.L.B. Major Ligue Baseball aux États-Unis.

³⁶ N.F.L. National Football Ligue aux États-Unis.

³⁷ Lors d'une réunion de la Fédération Française de Football, un des cadres présents avait enregistré les conversations. Un des sujets abordés portait à controverse puisqu'il faisait état de la surreprésentation des "joueurs de couleurs" dans le football français espoir ou professionnel par rapport aux "joueurs blancs". La question soulevée était de savoir s'il serait possible de limiter ce nombre de joueurs notamment à cause des problèmes liés à la bi-nationalité et au style de jeu développé. Les joueurs français possédant deux nationalités profiteraient de la formation en France pour aller jouer dans une autre équipe nationale. De plus, les joueurs français d'origine africaine auraient tous le même profil ("grand, costaud, puissant") ce qui ne permettrait pas aux formateurs nationaux et au sélectionneur national de développer un jeu plus technique.

catégorielles et de relations intergroupes. L'objectif de cette étude est donc de questionner ce concept de *stacking* par le biais de la catégorisation sociale à l'aide d'une démarche mettant en jeu une appartenance groupale liée au sexe (homme / femme) dans une activité sportive en milieu scolaire mixte à l'avantage des hommes (football).

La manipulation de cette variable a pour but de mettre en évidence les processus d'activation des stéréotypes liés aux joueurs à l'aide d'un support jeu vidéo.

2.2. La théorie du stacking

Le *stacking* est défini comme une forme d'organisation hiérarchique des positions occupées par les individus dans une structure sportive : cette notion peut être comprise comme un "rangement sélectif". Elle s'appuie sur le concept de centralité issu des théories des organisations (Grusky, 1963), où des individus occupent des positions plus prépondérantes (positions centrales) et d'autres des positions plus secondaires (positions non-centrales).

Pour ce qui est du jeu lui-même dans le sport, les positions centrales se distinguent des positions non-centrales par une plus grande probabilité d'engagement dans la coordination des tâches dépendantes des interactions sociales avec les individus occupant d'autres postes (Leonard, 1987; Smith & Leonard, 1997). Elles semblent nécessiter plus "de prises de risques et de prises de décisions" et être également considérées comme les positions les plus importantes au regard de la performance (Norris & Jones, 1998).

Dès 1967, Rosenblatt a fait le constat qu'à performances égales, les joueurs noirs n'occupent pas les mêmes postes au base-ball que les joueurs blancs (Rosenblatt, 1967). Par la suite, Loy et McElvogue (1970) introduisent, en s'appuyant sur les travaux de Blalock (1962) et de Grusky (1963), la notion de *racial stacking* afin d'expliquer la forte proportion d'athlètes noirs occupant des positions non-centrales dans différents sports américains. Coakley (2009), quant à lui, confirme que la surreprésentation de joueurs issus de minorités à des postes spécifiques est déterminée par les stéréotypes attribués à leurs capacités. Les stéréotypes raciaux attribuent une "supériorité" physique aux Noirs et une "supériorité" intellectuelle aux Blancs (Steele & Aronson, 1995; Stone, Lynch, Sjomeling, & Darley, 1999). Comme l'ont montré Scales (1993) et Biernat et Manis (1994) dans les années quatre-vingt dix, les Noirs sont considérés comme plus athlétiques et ayant plus l'esprit de compétition que les Blancs, qui eux, sont perçus comme plus intelligents, plus tempérés, et préparés de manière plus académique que les Noirs. Ainsi, il existe dans différents sports collectifs, notamment au États-Unis, une surreprésentation aux postes dits "mentaux" des

joueurs blancs tandis que les joueurs noirs occupent majoritairement les postes dits "physiques" (Curtis & Loy, 1978b), ce qui confirme le lien entre positionnement sur le terrain et stéréotypes raciaux³⁸.

En se référant au concept de centralité selon ses composantes physique et mentale dans les sports collectifs, les postes centraux sont définis comme des positions requérant plus de capacités intellectuelles alors que les postes dits non-centraux sont définis comme des positions requérant plus de qualités physiques (Norris & Jones, 1998). En cela, le *stacking* devient un indicateur de discrimination dans le domaine des sports collectifs dans la mesure où il permet de mesurer dans quelle proportion les joueurs sont positionnés sur le terrain en fonction des stéréotypes qui leur sont associés et non en fonction de leurs qualités réelles (Edwards, 1973). Cependant, le phénomène de *stacking* peut également être compris en mettant en perspective les processus d'activation des stéréotypes avec le contexte dans lequel ils se manifestent.

La démarche entreprise dans notre étude consiste alors à questionner le rôle de l'appartenance catégorielle du sexe dans un contexte sportif scolaire particulier (football) afin de mettre au jour les processus d'activation des stéréotypes à l'œuvre lorsque se joue le *stacking*. Le but est d'établir des liens entre les particularités des postes de jeu, c'est-à-dire les qualités requises pour occuper ces positions sur le terrain, et les stéréotypes liés à l'appartenance groupale lorsque sont mobilisés des joueurs hommes et des joueuses femmes au football.

Si cette étude s'est largement appuyée sur le *racial stacking*, le parti pris a été de changer la variable d'appartenance ethnique par celle de sexe afin d'étudier ce qu'il est possible de nommer le *gender stacking* (Hairstone, 2004). En effet, si l'appartenance ethnique est considérée comme l'une des appartenances les plus disponibles chez les individus, il en est de même de l'appartenance sexuée (Brewer & Lui, 1989; Dovidio, 2009; Fiske & Neuberg, 1990). Le sexe devrait alors également déterminer le placement des joueurs et des joueuses sur le terrain. Sur la base des recherches menées par Williams et Best (1990), Powlishta (1995) ou encore Prentice & Carranza (2002), il est apparu qu'indépendamment de la pratique sportive, de l'âge ou de la nationalité, les stéréotypes associés aux hommes ou aux garçons

³⁸ Pour des exemples de *racial stacking* dans différents sports, voir : Curtis et Loy (1978a), Smith et Leonard (1997) ou Smith et Henderson (2000) au base-ball ; Leonard (1987), Yetman, Berghorn et Thomas (1982), Chu et Segrave (1981) ou Eitzen et Tessendorf (1978) au basketball ; Maguire (1988, 1991) ou Norris et Jones (1998) au football ; Williams et Youssef (1979), Woodward (2004) ou Eitzen et Sandford (1975) au football américain ; Eitzen et Furst (1989) au volley féminin.

renvoyaient à une supériorité vis-à-vis des femmes ou des filles au niveau de leur contrôle émotionnel (leadership, prise de décision, assurance) et de leur capacité athlétique. Ainsi, il semblerait que, selon ces représentations, les garçons possèdent la plupart des attributs nécessaires à la fois aux postes mentaux et aux postes physiques. Quant aux filles, elles n'égalaient les garçons qu'en ce qui concerne les capacités intellectuelles, attributs également nécessaires pour jouer aux postes mentaux.

Si les études en milieu naturel reflètent des comportements issus de pratiques réelles et sociales, cette étude en contexte expérimental permet ainsi de proposer des mesures objectivables, du fait même que les relations inter-groupales sont créées artificiellement (Mullen et al., 1992).

2.3. L'étude de Norris et Jones

Le concept de l'étude proposée s'appuie principalement sur les travaux menés par Norris et Jones (1998) dans le football. À partir de données recueillies lors du championnat de football professionnel anglais durant la saison 1994/95, ces auteurs ont confirmé le modèle du *racial stacking* établi dans les sports nord-américains mettant en évidence un lien entre la centralité des postes de jeu et les stéréotypes relatifs à la couleur de peau des joueurs (White & Willits, 1991).

Cette validation s'est basée sur des données de la Fédération Internationale de Football Association (FIFA), sur des entretiens d'entraîneurs professionnels et sur des données de jeu. Les textes de la FIFA (1974) ont permis de définir la hiérarchie des postes au regard de la performance d'une équipe. Cette hiérarchie a été affinée en demandant également aux entraîneurs leur ordre d'importance des postes de jeu. Ces entretiens visaient aussi à dégager quelles étaient les compétences les plus attendues à chacun de ces postes. Enfin, l'analyse des matches de football a permis de recueillir pour chaque poste les effectifs des joueurs en fonction de leur couleur de peau et des données relatives aux statistiques individuelles des joueurs (nombre de passes, nombre de tentatives de buts,...). Puis en confrontant leurs analyses quantitatives et qualitatives avec les recherches de Maguire (1991) et Nicholls, McMorris, White et Carr (1993), Norris et Jones (1998) ont affiné la notion de la centralité au football. Les postes centraux ont ainsi été définis comme des postes se trouvant spatialement dans l'axe entre les deux buts à l'exception de celui d'avant-centre considéré lui, comme non-central à l'image des autres postes situés à la périphérie du terrain. En terme de prérequis, les postes non-centraux ont été définis comme demandant majoritairement des qualités

physiques³⁹ et les postes centraux comme relevant de qualités plus en lien avec des capacités intellectuelles et de contrôle émotionnel.

Enfin, ces différents recueils de données ont permis de dégager la structure essentielle d'une équipe performante et de déterminer quelles étaient les qualités physiques et mentales les plus importantes à chaque poste. À partir de cette compréhension structurelle du jeu, il a été mis en évidence qu'il existait un phénomène de *racial stacking* dans le football anglais se traduisant par un positionnement des joueurs noirs aux postes physiques (non-centraux) et des joueurs blancs aux postes mentaux (centraux).

Si la hiérarchie des postes de jeu et les compétences requises à ces postes sont apparues comme pertinentes dans la compréhension du *stacking* au football, la concordance de ces composantes s'avère néanmoins interrogeable. En effet, le poste d'avant-centre est considéré comme un poste physique mais également comme une des positions les plus importantes. Autrement, ce poste possède un caractère non-central au niveau des prérequis attendus pour y jouer mais également un caractère central par rapport à son importance dans l'équipe. La même inadéquation apparaît, par exemple, au basket-ball avec le poste de pivot nécessitant des capacités physiques mais étant dans le même temps un des deux postes les plus importants avec le meneur (Perchot et al., 2013). L'explication proposée ici pour cette inadéquation est que la transposition du concept de *stacking* originellement issu de la théorie des organisations (Grusky, 1963) ne fonctionne sans doute pas exactement de la même manière dans le sport. Si, au départ, la centralité dans les organisations s'appuie sur la hiérarchie des positions, l'introduction des compétences physiques et mentales (en adéquation avec les stéréotypes raciaux) comme indicateur, de centralité met au jour une alternative possible : le positionnement des joueurs sur le terrain, en fonction de leur appartenance groupale, répond soit à la composante hiérarchique des postes (important ou secondaire), soit à leurs compétences spécifiques (physiques ou mentales).

Ainsi, la distinction des positionnements de jeu au football en termes de central et de non-central pourrait faire appel soit aux prérequis attendus à ces postes, soit à la hiérarchie de ces postes.

³⁹ Dans cette étude, les auteurs définissent les postes non-centraux sous l'intitulé "Caractéristiques physiques/affectives. Cependant, les caractéristiques détaillées à chaque poste ne font état que d'attributs relatifs au physique. Ainsi, nous avons pris le parti de ne considérer les postes comme non-centraux qu'au regard d'attributs physiques.

Pour ces raisons, des études préliminaires ont été menées afin de vérifier les prérequis nécessaires au *stacking* auprès d'une population parente à celle de l'étude centrale. Ces études ont consisté d'une part à évaluer l'attribution stéréotypée de caractéristiques physiques et mentales en fonction du sexe des joueurs au football (*Étude 1a*) et d'autre part à déterminer la hiérarchie des postes de jeu pour la population non-experte sollicitée (*Étude 1c*).

Au niveau de la problématique de cette thèse, cette étude vise à établir que, dans une scène sociale préétabliant un rapport intergroupe orientée à l'avantage d'un des deux groupes impliqués, les membres de ces groupes disposent d'espaces pour jouer le jeu de la catégorisation sociale. Au niveau de cette étude sur le football, les hommes et les femmes ont la possibilité de s'appuyer sur leur appartenance sexuée pour obtenir un positionnement bénéfique sans pour autant enfreindre les règles de cette scène sociale masculine. Au niveau de l'enseignement, les mêmes prédispositions sont disponibles pour les enseignants et les élèves dans un contexte à l'avantage des premiers.

3. ÉTUDE 1A : VALEUR ET REPRÉSENTATIVITÉ SEXUÉE DES QUALITÉS AU FOOTBALL

3.1. Objectif

L'objectif de cette première étude est d'estimer les degrés d'attribution sexuée des qualités mentales et physiques des joueurs (-ses) de football afin de les réinvestir dans la compréhension du positionnement des joueurs sur le terrain (cf. *Étude 1c*, p. 158). En postulant que les qualités physiques et les qualités mentales sont aussi importantes chez une personne jouant au football (puisque avec ces deux types de qualités, l'ensemble des postes de jeu sont définis), l'enjeu est de déterminer l'influence de l'appartenance sexuée des répondants sportifs dans l'attribution de ces caractéristiques. Plus précisément, dans cette scène sociale masculine, l'attribution sexuée de ces qualités peut être, soit le fait d'un effet de pré-jugement, soit le fait d'un effet de catégorisation sociale.

Dans le premier cas (pré-jugement), cette attribution sexuée serait partagée par les sujets indépendamment de leur appartenance groupale et offrirait aux hommes une position *avantageée*. En effet, le sport en tant que pratique sociale à l'avantage des hommes (Terret, 2004) est perçu comme masculin dans le contexte scolaire (Dutrévis & Toczec, 2007; Eccles, Jacobs, & Harold, 1990), compétitif (Clifton & Gill, 1994) ou encore médiatique (Laberge, 2004). Dans ces conditions, un pré-jugement global à l'avantage des hommes peut être envisagé aussi bien concernant les qualités physiques que les qualités mentales nécessaires à sa pratique. Cet effet devrait être d'autant plus présent dans un sport comme le football considéré lui-même comme masculin (Fontayne et al., 2002, 2001; Hardin & Greer, 2009; Koivula, 1995; Matteo, 1986; Schmalz & Kerstetter, 2006).

Dans le deuxième cas (catégorisation sociale), l'attribution sexuée des qualités serait le résultat d'une relation intergroupe dans laquelle cette attribution permettrait d'obtenir une distinction positive par le biais de son groupe. Cette distinction favorable se manifesterait par une sur-attribution de qualités au groupe avec lequel les sujets possèdent un trait commun et/ou une sous-attribution de qualités au groupe avec lequel ces sujets ne possèdent aucun lien d'appartenance. Ainsi, cette répartition biaisée des qualités permettrait à chaque groupe sexué d'obtenir une comparaison satisfaisante en favorisant son groupe d'appartenance et/ou défavorisant l'exogroupe sexué.

Ainsi, deux perspectives relatives au pré-jugement et à la catégorisation sociale peuvent être considérées. Si d'un côté ce contexte sportif véhicule un pré-jugement à l'encontre des femmes, de l'autre il semble possible que, au regard des principes de la catégorisation sociale (Tajfel & Turner, 1986), les femmes cherchent à remettre en cause ces règles préétablies par cette scène sociale spécifique dans le but d'obtenir une identité sociale positive. Cette recherche d'une position sociale satisfaisante s'exprimerait alors par une attribution prédominante de qualités physiques et/ou mentales aux membres de l'endogroupe et au détriment de l'exogroupe.

Ainsi, nous postulons que, si chaque groupe sexué attribue plus aux hommes qu'aux femmes les attributs physiques et mentaux, alors ces attributions seront le résultat d'un effet de pré-jugement à l'encontre des femmes. En revanche, si chacun des groupes revendiquent plus la possession des attributs physiques et mentaux pour lui-même au détriment de l'autre groupe, alors cet effet sera l'expression d'une catégorisation sociale.

Dans ces conditions, la confirmation de chaque alternative hypothétique déterminera le poids de cette scène sociale dans l'activation des pré-jugements ou des biais de catégorisation. Une activation des pré-jugements traduira un respect des règles établies par la scène sociale. De l'endo-favoritisme et/ou de l'exo-défavoritisme reflétera une remise en cause de ces règles. Si l'enjeu spécifique de cette étude est de déterminer l'attribution sexuée des qualités physiques et mentales d'une personne jouant au football, cette attribution permettra également, de façon plus globale de déterminer le poids des pré-jugements inscrits dans une scène sociale donnée sur les processus de catégorisation sociale.

3.2. Participants

Les participants sollicités sont tous des étudiants de Licence en STAPS de l'Université de Dijon, du Creusot et de Besançon. Ils sont au nombre de 108, dont 44 femmes [$M_{\text{âge}} = 19.56$; $ET = 1.48$] et 64 hommes [$M_{\text{âge}} = 19.87$; $ET = 1.70$].

3.3. Méthodologie

3.3.1. Procédure et mesure

Le questionnaire⁴⁰ proposé (cf. Annexe p. 327) demandait à des sujets (hommes et femmes) de répondre à la question suivante : "Citez 5 qualités physiques et 5 qualités mentales⁴¹ nécessaires à une personne jouant au football"⁴². Une fois ces dix qualités citées⁴³, les sujets devaient auto-expertiser chacune d'entre elles à l'aide d'une note comprise entre 0 et 100 (0 correspondant à une qualité dite "nulle" et 100 correspondant à une qualité dite "très bonne"). À la suite de cette deuxième phase, les sujets étaient invités à préciser à quel point, chacune des qualités énumérées, appartenait aux hommes et aux femmes⁴⁴. Cette représentativité devait être comprise pour chaque attribut entre 0 et 100 (0 correspondant à la non-représentativité de la qualité chez le groupe cible et 100 correspondant à une qualité prototypique de ce groupe). Afin d'obtenir lors des deux premières phases (recueil des qualités et expertise des valeurs) la représentation d'une personne jouant au football indépendamment de son appartenance sexuée, les questions de représentativités sexuées de ces qualités ont été tenues secrètes lors de la phase du questionnaire. Le but de cette procédure était de ne pas déclencher, lors des deux premières phases, des phénomènes de catégorisation liés à l'appartenance sexuée des sujets. En effet, l'idée était dans un premier temps d'obtenir un "portrait robot" d'une personne jouant au football indépendamment de son sexe pour ensuite soumettre les sujets à une situation de catégorisation sociale avec les représentativités masculines et féminines. Dans ces conditions, les effets de l'appartenance groupale des sujets n'apparaissent de façon explicite que dans cette phase de représentativité des qualités. Enfin, si l'analyse simple de l'attribution des représentativités sexuées révèle des stratégies de catégorisation, la prise en compte de la valeur de ces qualités par rapport aux représentativités offre un affinement des stratégies. Dans le but d'obtenir une comparaison favorable vis-à-vis de l'exogroupe sexué, les sujets peuvent moduler l'attribution des qualités sexuées en fonction de la valeur qu'ils ont donnée dans la phase précédente.

⁴⁰ La procédure utilisée dans cette étude reprend en partie celle employée dans l'*Étude 3* (cf. p.226), c'est-à-dire l'outil *RepMut*. Ici, c'est une version adaptée et simplifiée qui a été utilisée puisque le but de l'étude était d'obtenir des valeurs et des représentativités endo-groupales et exo-groupales à partir d'adjectifs caractérisant un troisième groupe différent.

⁴¹ L'effet d'ordre a été contrôlé pour l'ordre d'apparition des qualités dans la question.

⁴² Il est à noter qu'une première étude avait été réalisée où l'intitulé ne précisait pas le type d'attributs (qualité ou défaut) définissant une personne jouant au football. Les résultats n'ont pu être traités dans le sens attendus car l'image sociale négative du football conduit tous les non-pratiquants, voire même les pratiquants, à proposer plus de défauts que de qualités aux personnes jouant au football.

⁴³ Le contenu des adjectifs font l'objet d'un autre traitement qui n'apparaît pas dans cette thèse.

⁴⁴ L'effet d'ordre a été contrôlé entre l'attribution des qualités affectées aux hommes et celles affectées aux femmes.

3.3.2. *Analyses statistiques*

Pour chaque analyse, la normalité a été testée à l'aide du test de Shapiro et Wilk. Lorsque la normalité et l'homogénéité des variances étaient respectées, des Anova à mesures répétées pour groupes indépendants ont été réalisées afin d'analyser les effets majeurs et les interactions ; des analyses des contrastes ont ensuite été conduites afin d'effectuer les comparaisons deux à deux. Lorsque les conditions d'application de ces tests n'étaient pas respectées, des procédures non-paramétriques ont été menées, à savoir des tests Wilcoxon, pour comparer deux échantillons appariés, et des tests de Mann-Whitney, pour comparer des échantillons indépendants. Pour chaque valeur de p significative, l'importance de l'effet a été calculée. L'interprétation (Guéguen, 2009) de ce dernier indice est seulement proposée dans les situations jugées pertinentes.

Des analyses de corrélations de Spearman ont également été réalisées pour mettre en relation les valeurs attribuées aux qualités, les représentativités sexuées de ces qualités et l'appartenance sexuée des sujets. Afin de comparer deux corrélations entre elles, des tests de comparaisons de corrélations pour échantillons appariés ont été effectués en fonction des besoins.

Enfin, lorsque plusieurs comparaisons ont été réalisées pour une même hypothèse, des corrections de la valeur de p ont été effectuées en suivant les calculs proposés par Benjamini et Hochberg (1995). Lorsqu'une correction de la valeur de p a été faite, elle a été présentée à la suite de la valeur de p non corrigée sous la dénomination *FDR* (False Discovery Rate). Cette valeur de p corrigée n'a été commentée que dans les cas où le seuil de significativité ($p = .05$) n'était plus atteint.

3.4. Implications

Cette étude étant une pré-étude en vue de l'*Étude 1c*, il s'agit de déterminer les poids des pré-jugements et de la catégorisation sociale. En conséquence, il n'a pas été posé d'hypothèse *a priori* mais des implications qui doivent permettre de dégager leur rôle respectifs dans les résultats obtenus. Ces implications permettront de poser, par la suite, des hypothèses. De façon plus précise, chaque implication sera décomposée en deux hypothèses opérationnelles orientées qui permettront de déterminer quel est l'effet (pré-jugement et/ou catégorisation sociale) qui fonctionne dans chaque cas.

Implication 1 : *si, tous les sujets (hommes et femmes) attribuaient plus les caractéristiques physiques aux hommes qu'aux femmes, alors cette attribution refléterait un pré-jugement en faveur des hommes ; si ces qualités étaient par tous les sujets plus attribuées à l'endogroupe qu'à l'exogroupe, alors cette répartition refléterait un biais de catégorisation.*

Implication 2 : *si, tous les sujets (hommes et femmes) attribuaient plus les caractéristiques mentales aux hommes, alors cette attribution refléterait un effet de pré-jugement favorable aux hommes ; si ces qualités étaient plus attribuées à l'endogroupe des sujets qu'à l'exogroupe alors cette répartition refléterait un biais de catégorisation.*

Implication 3 : *si tous les sujets (hommes et femmes) attribuaient plus les meilleures qualités (physiques et/ou mentales) aux hommes et/ou les plus mauvaises qualités aux femmes alors cette attribution refléterait un effet de pré-jugement en faveur des hommes ; si les meilleures qualités (physiques et ou mentales) étaient plus attribuées à l'endogroupe des sujets et/ou les plus mauvaises à l'exogroupe alors cette répartition refléterait un biais de catégorisation.*

Implication 4

Implication 4a : si les femmes attribuaient plus l'ensemble des qualités nécessaires (physiques et mentales) pour jouer au football aux hommes qu'aux femmes alors elles activeraient un effet de pré-jugement ; si l'ensemble de ces qualités étaient plus attribuées par les femmes à l'endogroupe qu'à l'exogroupe alors cette répartition refléterait un biais de catégorisation⁴⁵.

Implication 4b⁴⁶ : les hommes attribueront plus l'ensemble des qualités nécessaires (physiques et mentales) pour jouer au football aux hommes qu'aux femmes.

⁴⁵ S'il n'existe pas de différence entre l'effet de pré-jugement et celui de catégorisation sociale, alors le deuxième sera considéré comme étant compensé par le premier.

⁴⁶ Les deux effets (pré-jugement et catégorisation sociale) allant dans le même sens pour cette population, cette implication se présente comme une hypothèse classique.

3.5. Résultats

Les analyses ci-dessous commencent par les résultats concernant la représentativité sexuée des qualités physiques puis celles des qualités mentales en confrontant les données des hommes et des femmes pour chaque type de qualité. Ensuite, une analyse de l'attribution indirecte des deux types de qualités est proposée pour chaque groupe. Les analyses se terminent par une confrontation des représentativités des deux types de qualités pour chacun des groupes.

3.5.1. Représentativité des qualités physiques au football en fonction du sexe

Rappel de l'implication

Implication 1 : *si, tous les sujets (hommes et femmes) attribuaient plus les caractéristiques physiques aux hommes qu'aux femmes, alors cette attribution refléterait un pré-jugement en faveur des hommes ; si ces qualités étaient par tous les sujets plus attribuées à l'endogroupe qu'à l'exogroupe, alors cette répartition refléterait un biais de catégorisation.*

À partir de cette implication, deux hypothèses sont ainsi formulables :

Hypothèse 1a : *Conformément au pré-jugement en faveur des hommes, les sujets, indépendamment de leur appartenance sexuée, attribueront plus les qualités physiques aux hommes qu'aux femmes.*

Hypothèse 1b : *Conformément aux principes de la catégorisation sociale, les sujets, indépendamment de leur appartenance sexuée, attribueront plus les qualités physiques aux membres de l'endogroupe qu'aux membres de l'exogroupe.*

VI₁ : Sexe de la source (Hommes ; Femmes)

VI₂ : Genre de la représentativité (Masculine ; Féminine)

VD : Représentativité sexuée des qualités physiques

Plan d'expérience : S₁₀₈<S₂>*G₂

Tableau 3 : *Représentativités sexuées des qualités physiques d'une personne jouant au football attribuées par les hommes et les femmes.*

Qualités physiques	Sexe de la source		Totaux
	Hommes (N = 64)	Femmes (N = 44)	56.93 (17.56)
Masculine	68.45 (16.58)	66.72 (15.13)	67.74 (15.95)
Représentativité			
Féminine	50.20 (15.95)	53.12 (19.19)	51.39 (17.32)
<i>Totaux</i>	59.33 (13.67)	59.92 (13.77)	62.20 (19.16)

Notes : les valeurs indiquées sont des moyennes de chaque groupe (entre parenthèses apparaissent les écart-types).

Effet du Sexe de la source

Il n'existe pas d'effet significatif du sexe des sujets sur la représentativité des qualités physiques. Les hommes comme les femmes semblent se comporter de façon équivalente quant aux représentativités sexuées qu'ils attribuent aux qualités physiques. En effet, le test de Mann-Whitney indique que, indépendamment du sexe de la cible, il n'existe pas de différence significative entre la représentativité accordée par les hommes ($M = 59.33$, $Mdn = 60.00$) et celle accordée par les femmes ($M = 59.92$, $Mdn = 57.50$), $U = 1346.5$, $p = .701$. Cette perception se retrouve aussi bien pour la cible *Hommes* que pour la cible *Femmes*. Ainsi, le test de Mann-Whitney montre qu'il n'existe pas de différence significative entre l'attribution des qualités physiques aux hommes faite par les hommes ($M = 68.45$, $Mdn = 70.33$) et celle faite par les femmes ($M = 66.72$, $Mdn = 67.00$), $U = 1247.0$, $p = .3141$. De la même manière, le test t pour échantillon indépendant indique qu'il n'existe pas de différence significative entre l'attribution des qualités physiques aux femmes faite par les hommes ($M = 50.20$, $ET = 15.95$) et celle faite par les femmes ($M = 53.12$, $ET = 19.19$), $t(106) = .857$, $p = .3931$.

Effet du Sexe de la cible

Il existe un effet significatif dans l'attribution des qualités physiques en fonction du *Sexe de la cible*. Indépendamment de la source, les qualités physiques sont plus attribuées aux hommes qu'aux femmes. En effet, le test de Wilcoxon indique, indépendamment de la *Source* que les hommes ($M = 67.74$, $Mdn = 68.00$) sont considérés comme significativement plus représentatifs des qualités physiques que les femmes ($M = 51.39$, $Mdn = 51.63$), $Z = 7.705$, p

$< .0001$, $r = .74$. Cette dissymétrie d'attribution apparaît aussi bien chez la source *Hommes* que chez la source *Femmes*. De fait, le test de Wilcoxon indique que les hommes considèrent que les qualités physiques sont significativement plus représentatives des hommes ($M = 68.45$, $Mdn = 70.33$) que des femmes ($M = 50.20$, $Mdn = 50.00$), $Z = 6.236$, $p < .0001$, $FDR^{47} < .0001$, $r = .78$. De la même manière, le test t pour échantillon apparié montre que les femmes considèrent que les qualités physiques appartiennent significativement plus aux hommes ($M = 66.72$, $ET = 15.13$) qu'aux femmes ($M = 53.12$, $ET = 19.19$), $t(43) = 4.323$, $p = .0001$, $FDR = .0002$, $d = .42$. Enfin, il est à noter que l'importance de l'effet chez les hommes ($r = .78$)⁴⁸ semble plus marquée que chez les femmes ($r = .64$).

Effet d'interaction

Quel que soit le *Sexe de la source*, il apparaît un effet significatif lié à l'attribution des qualités physiques allant dans le sens d'un biais pro-endogroupe. En effet, le test de Wilcoxon indique que, indépendamment de la *Source*, les qualités physiques sont significativement plus attribuées à l'endogroupe ($M = 62.20$, $Mdn = 65.00$) qu'à l'exogroupe ($M = 56.93$, $Mdn = 57.25$), $Z = 2.94$, $p = .0033$, $r = .28$. Cependant, si la représentativité endo-groupale des qualités physiques est plus forte chez les hommes que chez les femmes, la représentativité exo-groupale de ces attributs fonctionne à l'inverse. Plus précisément, le test de Mann-Whitney montre que l'attribution des qualités physiques à l'endogroupe est significativement plus élevée chez les hommes ($M = 68.45$, $Mdn = 70.33$) que chez les femmes ($M = 53.12$, $Mdn = 53.67$), $U = 704.0$, $p < .0001$, $FDR < .0001$, $r = .42$. À l'inverse, le test t pour échantillons indépendants montre que l'attribution des qualités physiques à l'exogroupe est significativement plus élevée chez les femmes ($M = 66.72$, $ET = 15.13$) que chez les hommes ($M = 50.20$, $ET = 15.95$), $t(106) = 5.378$, $p < .0001$, $FDR < .0001$, $d = .80$. Enfin, il est à noter que l'importance de l'effet semble légèrement plus marquée pour l'exogroupe ($r = .49$)⁴⁹ que pour l'endogroupe ($r = .42$).

⁴⁷ Pour rappel, FDR (False Discovery Rate) correspond à la valeur de p après correction selon le principe proposé par Benjamini et Hochberg (1995) (cf. p. 97).

⁴⁸ Pour comparer l'intensité des effets avec un même indicateur " r ", nous avons réalisé un test non-paramétrique ($Z = 4.226$, $p < .0001$, $r = .64$) avec les données paramétriques précédentes et ayant donné le " d ".

⁴⁹ Pour comparer l'intensité des effets avec un même indicateur " r ", nous avons réalisé un test non-paramétrique ($Z = 5.102$, $p < .0001$, $r = .49$) avec les données paramétriques précédentes et ayant donné le " d ".

Discussion intermédiaire sur la représentativité sexuée des qualités physiques

En résumé, les hommes et les femmes semblent percevoir de la même manière les niveaux de représentativité des qualités physiques selon leur attribution sexuée. Cette convergence des représentativités entre les hommes et les femmes va dans le sens d'une sur-attribution des qualités physiques aux hommes par rapport aux femmes. Cette attribution partagée de qualités physiques aux hommes dans ce contexte masculin valide l'*Hypothèse 1a* en traduisant un effet de pré-jugement. Cependant, s'il existe également une sur-attribution de ces attributions des qualités à l'endogroupe traduisant un effet de catégorisation, il apparaît que cet effet reste moins important ($r = .28$) que celui de pré-jugement ($r = .74$). De plus, en articulant les analyses sur les trois effets, il s'avère que l'effet en faveur de l'endogroupe n'apparaît que chez les hommes puisque les femmes considèrent que leur endogroupe est moins représentatif des qualités physiques que l'exogroupe. Ainsi, l'effet de catégorisation (c'est à dire une endo-attribution supérieure à l'exo-attribution) n'est dû qu'aux hommes puisque les femmes vont à l'encontre de celui-ci. Dans ces conditions, si l'*Hypothèse 1b* est validée, l'*effet de catégorisation* n'est le résultat que de l'*effet de pré-jugement* important en faveur des hommes produit par les hommes dans un contexte masculin.

Au regard de l'*Implication 1* attendu, ces résultats montrent que, dans ce contexte masculin, l'attribution des qualités physiques nécessaires à une personne jouant au football s'appuie sur la mobilisation d'un pré-jugement en faveur des hommes et/ou en défaveur des femmes et n'est pas dû à un processus de catégorisation. Il est également possible de considérer que pour les hommes, les deux effets se cumulent, alors que, pour les femmes, seul le pré-jugement fonctionne ou que, pour elles, le pré-jugement l'emporte nettement sur la catégorisation sociale.

3.5.2. Représentativité des qualités mentales au football en fonction du sexe

Rappel de l'implication

Implication 2 : si, tous les sujets (hommes et femmes) attribuaient plus les caractéristiques mentales aux hommes, alors cette attribution refléterait un effet de pré-jugement favorable aux hommes ; si ces qualités étaient plus attribuées à l'endogroupe des sujets qu'à l'exogroupe alors cette répartition refléterait un biais de catégorisation.

À partir de cette implication, deux hypothèses sont ainsi formulables :

Hypothèse 2a : Conformément au pré-jugement en faveur des hommes au football, les sujets, indépendamment de leur appartenance sexuée, attribueront plus les qualités mentales aux hommes qu'aux femmes.

Hypothèse 2b : Conformément aux principes de la catégorisation, les sujets, indépendamment de leur appartenance sexuée, attribueront plus les qualités mentales aux membres de l'endogroupe qu'aux membres de l'exogroupe.

VI₁ : Sexe de la source (Hommes ; Femmes)

VI₂ : Genre de la représentativité (Masculine ; Féminine)

VD : Représentativité des qualités mentales

Plan d'expérience : S_{108<S₂>*G₂}

Tableau 4: Représentativités sexuées des qualités mentales d'une personne jouant au football attribuées par les hommes et les femmes.

Qualités mentales	Sexe de la source		Totaux
	Hommes (N = 64)	Femmes (N = 44)	59.29 (18.94)
Masculine	58.60 (17.46)	57.69 (20.31)	58.23 (18.59)
Représentativité			
Féminine	60.38 (18.03)	65.85 (20.22)	62.61 (19.05)
<i>Totaux</i>	59.48 (15.42)	61.77 (16.74)	61.55 (18.89)

Notes : les valeurs indiquées sont des moyennes de chaque groupe (entre parenthèses apparaissent les écart-types)

Effet du Sexe de la source

Il n'existe pas d'effet significatif du sexe des sujets sur la représentativité des qualités mentales indépendamment de la cible jugée. Les hommes comme les femmes considèrent que les attributs qu'ils ont proposés, reflètent de façon équivalente les cibles jugées. Cette perception se retrouve aussi bien pour la cible *Hommes* que pour la cible *Femmes*. En effet, le test de Mann-Whitney montre, indépendamment du sexe de la cible qu'il n'existe pas de différence significative entre la représentativité accordée par les hommes ($M = 59.48$, $Mdn = 60.00$) et celle accordée par les femmes ($M = 61.77$, $Mdn = 60.38$), $U = 1309.0$, $p = .536$. Plus précisément, le test t pour échantillons indépendants montre qu'il n'existe pas de différence significative entre l'attribution des qualités mentales aux hommes faite par les hommes ($M = 58.60$, $ET = 17.46$) et celle faite par les femmes ($M = 57.69$, $ET = 20.31$), $t(106) = .247$, $p = .805$. De la même manière, le test de Mann-Whitney indique qu'il n'existe pas de différence significative entre l'attribution des qualités mentales aux femmes faite par les hommes ($M = 60.38$, $Mdn = 62.50$) et celle faite par les femmes ($M = 65.85$, $Mdn = 53.67$), $U = 1184.5$, $p = .1623$.

Effet du Sexe de la cible

Il existe un effet significatif dans l'attribution des qualités mentales en fonction du sexe de la cible. Si, indépendamment de la source, les qualités mentales sont plus attribuées aux femmes qu'aux hommes, cet effet se retrouve aussi bien chez les *Femmes* que chez les *Hommes*. En effet, le test de Wilcoxon montre, indépendamment du *Sexe de la source*, que les femmes ($M = 62.61$, $Mdn = 63.67$) sont considérées comme significativement plus porteuses de qualités mentales que les hommes ($M = 58.23$, $Mdn = 59.73$), $Z = 3.256$, $p = .0011$, $r = .31$. Plus précisément, le test t pour échantillon apparié montre que les femmes considèrent que les qualités mentales sont significativement plus représentatives des femmes ($M = 65.85$, $ET = 20.22$) que des hommes ($M = 57.69$, $ET = 20.31$), $t(43) = 2.366$, $p = .0226$, $FDR = .0226$, $d = .23$. Cependant, le test Wilcoxon montre que, pour les hommes, il n'existe qu'une différence tendancielle entre l'attribution des qualités mentales qu'ils font aux femmes ($M = 60.38$, $Mdn = 62.50$) et celle qu'ils font aux hommes ($M = 58.60$, $Mdn = 58.83$), $Z = 2.004$, $p = .0451$, $FDR = .0902$, $r = .25$. En effet, après correction, la valeur de p n'atteint plus le seuil de significativité.

Effet d'interaction

Quel que soit le *Sexe de la source*, il n'existe pas d'effet d'interaction lié à l'attribution des qualités mentales puisque ce type de caractéristiques semble pouvoir être aussi bien attribué à l'endogroupe qu'à l'exogroupe. Cependant, si la représentativité exo-groupe des qualités mentales semble ne pas être différente chez les hommes et les femmes, l'attribution de ces qualités à l'endogroupe est plus forte chez ces dernières que chez les hommes. En effet, le test de Wilcoxon indique, indépendamment du *Sexe de la source*, qu'il n'existe pas de différence significative entre l'attribution des qualités mentales faite à l'endogroupe ($M = 61.55$, $Mdn = 62.67$) et celle faite à l'exogroupe ($M = 59.29$, $Mdn = 60.00$), $Z = .422$, $p = .6729$. Plus précisément, le test t pour échantillons indépendants montre que pour l'attribution des qualités mentales à l'exogroupe, il n'existe pas de différence significative entre celle faite par les hommes ($M = 60.38$, $Mdn = 62.50$) et celle faite par les femmes ($M = 57.69$, $Mdn = 59.90$), $U = 1268.5$, $p = .3831$. En revanche, pour l'attribution des qualités mentales à l'endogroupe, le test t pour échantillon indépendant indique que celle faite par les femmes ($M = 65.85$, $ET = 20.22$) est significativement supérieure à celle faite par les hommes ($M = 58.60$, $ET = 17.46$), $t(106) = 1.986$, $p = .0495$, $d = .38$.

Discussion intermédiaire sur la représentativité sexuée des qualités mentales

En résumé, les hommes et les femmes semblent percevoir de la même manière les niveaux de représentativité des qualités mentales pour les deux sexes. De plus, indépendamment du sexe de la source, les qualités mentales sont plus attribuées aux femmes qu'aux hommes traduisant un effet de pré-jugement en faveur de ces dernières ; bien que partagée par les hommes et les femmes, cette répartition semble surtout le fait de ces dernières⁵⁰ qui, seules, activent par ailleurs un biais de catégorisation en faveur de leur groupe. En effet, les analyses montrent qu'indépendamment de la source, les sujets n'attribuent pas plus les qualités mentales à leur propre groupe qu'à l'autre groupe. Plus précisément, alors qu'il s'avère que cette attribution de qualités à l'exogroupe semble fonctionner de la même manière chez les hommes que chez les femmes, l'attribution des qualités mentales pour l'endogroupe est supérieure chez les femmes. Ainsi, s'il existe un effet de pré-jugement à l'encontre des hommes sur l'attribution des qualités mentales, les hommes semblent chercher à le remettre en cause. Or, deux lectures des résultats sont possibles : 1) les hommes produisent un effet de catégorisation en sous-évaluant l'exogroupe et/ou surévaluant

⁵⁰ L'effet semble disparaître chez les hommes après la correction de la valeur de p .

l'endogroupe conduisant à ne pas reconnaître le pré-jugement en faveur des femmes ; 2) les femmes produisent un effet de catégorisation en sous-évaluant l'exogroupe et/ou surévaluant l'endogroupe conduisant à affirmer le pré-jugement en faveur des femmes

Dans ces conditions, l'*Hypothèse 2a* est infirmée puisqu'il n'existe pas d'effet de pré-jugement en faveur des hommes. Les résultats vont même dans le sens inverse en révélant un effet de pré-jugement en faveur des femmes dans cette scène sociale pourtant à l'avantage des hommes. L'*Hypothèse 2b* est partiellement infirmée puisque l'attribution des qualités mentales ne reflète pas un effet de catégorisation allant dans le sens d'un biais en faveur de l'endogroupe. En effet, cet effet n'est présent ni de façon globale (quel que soit le sexe de la source), ni chez les hommes puisque ces derniers ont tendance à produire un effet en faveur de l'exogroupe allant dans le sens d'un pré-jugement favorable aux femmes.

Au regard de l'*Implication 2* attendue, ces résultats montrent que l'attribution des qualités mentales nécessaires à une personne jouant au football exprime un pré-jugement en faveur des femmes que ces dernières cherchent à renforcer et que les hommes tentent de remettre en cause par l'intermédiaire du biais de catégorisation.

Tout se passe comme si, dans ce domaine masculin, la mobilisation des qualités mentales octroyait un pré-jugement à l'avantage des femmes et conduisaient les hommes et les femmes à exprimer des biais de catégorisation. En effet, ce pré-jugement favorable dans ce contexte masculin semble permettre aux femmes d'asseoir la position de leur endogroupe en le surévaluant. De leur côté, les hommes semblent sous-évaluer l'exogroupe pour minimiser la position défavorable de leur endogroupe dans cette scène sociale pourtant à leur avantage.

Tableau 5: *Synthèse des attributions sexuée des qualités physiques et mentales faites par les hommes et les femmes.*

Pour les qualités physiques	Il existe un effet de pré-jugement en faveur des hommes qui apparaît de façon globale et de façon spécifique chez les hommes comme chez les femmes.
Pour les qualités mentales	Il existe un effet de pré-jugement en faveur des femmes qui apparaît de façon globale. Cet effet de pré-jugement est tendanciel pour les hommes et significatif chez les femmes. Il existe simultanément un effet de catégorisation. Chez les hommes, cet effet mène à une équité entre les sexes alors que chez les femmes, il renforce le biais en faveur de l'endogroupe.

Pour poursuivre cette partie, des analyses relatives à l'attribution indirecte des qualités physiques et mentales par les hommes et les femmes sont présentées ci-après.

3.5.3. Attribution indirecte des qualités physiques et mentales

L'objet de ces deux dernières analyses est de montrer que les sujets (hommes ou femmes) ont pu activer des stratégies identitaires par l'intermédiaire des représentativités sexuées des qualités à partir de la valeur attribuée (cf. Annexe p. 327⁵¹) à ces dites qualités. Les analyses de corrélations réalisées ici permettent de montrer s'il existe un lien entre les valeurs accordées aux qualités par les sujets et l'attribution sexuée de ces qualités.

Rappel de l'Implication

Implication 3 : *si tous les sujets (hommes et femmes) attribuaient plus les meilleures qualités (physiques et/ou mentales) aux hommes et/ou les plus mauvaises qualités aux femmes alors cette attribution refléterait un effet de pré-jugement en faveur des hommes ; si les meilleures qualités (physiques et ou mentales) étaient plus attribuées à l'endogroupe des sujets et/ou les plus mauvaises à l'exogroupe alors cette répartition refléterait un biais de catégorisation.*

Hypothèse 3a : *Conformément au caractère masculin du football, plus les qualités physiques et/ou mentales seront valorisées, plus les sujets (hommes et femmes) les attribueront aux hommes (et plus elles seront dévalorisées, plus les sujets les attribueront aux femmes).*

Hypothèse 3b : *Conformément aux principes de catégorisation, plus les qualités physiques et/ou mentales seront valorisées, plus les sujets (hommes et femmes) les attribueront à l'endogroupe (et plus elles seront dévalorisées, plus les sujets les attribueront à l'exogroupe).*

⁵¹ Les analyses des valeurs accordées à chaque type de qualités sont disponibles en annexe (p. 308), et ce, dans un souci d'allègement et de continuité démonstrative. De façon synthétique, les résultats de ces analyses montrent que les hommes accordent plus de valeur aux qualités physiques que mentales et que les femmes les jugent équivalentes.

Indice mesuré

Attribution indirecte des qualités physiques : cet indice permet de révéler si l'attribution des qualités physiques possède un lien positif ou négatif avec la valeur accordée à ces qualités. Il s'obtient en effectuant la corrélation entre les moyennes des valeurs accordées aux qualités physiques par les sujets et les moyennes des représentativités sexuées attribuées par les sujets à ces mêmes qualités : "si la corrélation est positive, cela signifie que plus une qualité physique est jugée positivement plus cette qualité est attribuée à un groupe cible, si elle est négative, cela signifie que plus une qualité physique est jugée négativement plus cette qualité est attribuée à un groupe cible".

Attribution indirecte des qualités mentales: cet indice permet de révéler si l'attribution des qualités physiques possède un lien positif ou négatif avec la valeur accordée à ces qualités. Il s'obtient en effectuant la corrélation entre les moyennes des valeurs accordées aux qualités mentales par les sujets et les moyennes des représentativités sexuées attribuées par les sujets à ces mêmes qualités : "si la corrélation est positive, cela signifie que plus une qualité mentale est jugée positivement plus cette qualité est attribuée à un groupe cible, si elle est jugée négativement, cela signifie que plus une qualité mentale est jugée négativement plus cette qualité est attribuée à un groupe cible".

Les deux tableaux ci-dessous proposent respectivement chez les hommes et chez les femmes l'attribution sexuée indirecte des qualités physiques et mentales produites. À titre d'exemple, le "+55" (Tableau 6) peut se lire de la façon suivante : plus les sujets hommes ont accordée une valeur forte à une qualité physique, plus ils l'ont attribuée aux hommes. Cette valeur traduit donc une survalorisation physique des hommes par les hommes.

Tableau 6: *Corrélations entre la valeur et la représentativité sexuée chez les hommes*

Chez les Hommes (N = 64)		Type de qualités	
		Physiques	Mentales
Corrélation	Valence *		
	Représentativité Masculine	+.55*	+.37*
	Valence *		
	Représentativité Féminine	+.25*	+.19

Notes : a) les valeurs correspondent aux valeurs de r des corrélations faites entre la valeur attribuée aux qualités et les représentativités associées.
b) le symbole * indique que la corrélation est significative au seuil de .05.

Attribution indirecte des qualités physiques et mentales par la source hommes

Pour la cible Hommes, les analyses montrent que plus les hommes ont accordé une valeur importante aux qualités physiques et mentales, plus ils les ont attribuées aux hommes. En effet, il existe une corrélation positive significative entre la valeur accordée aux qualités physiques et son attribution masculine, ($r_{\text{pearson}}(62) = +.55, p < .0001$). De la même manière, il existe une corrélation significative positive entre la valeur accordée aux qualités mentales et son attribution masculine, $r_{\text{pearson}}(62) = +.37, p = .0002$.

Pour la cible Femmes, les analyses montrent que plus les hommes ont accordée une valeur importante aux qualités physiques, plus ils les ont attribuées aux femmes. En revanche, l'attribution des qualités mentales aux femmes ne semble pas en lien avec la valeur que les hommes ont accordée à ce type de qualité. En effet, il existe une corrélation significative positive entre la valeur accordée aux qualités mentales et son attribution masculine, $r_{\text{pearson}}(62) = +.25, p = .0457$. En revanche, la corrélation entre les valeurs accordées aux qualités mentales et leurs attributions féminines n'est pas significative, $r_{\text{pearson}}(62) = +.19, p = .1303$.

Si les hommes accordent les meilleures qualités physiques aux hommes comme aux femmes, la comparaison des deux corrélations montrent que ce lien entre valeur et représentativité est significativement ($p = .045$) plus fort pour la cible *Hommes* que la cible *Femmes*.

Tableau 7: *Corrélations entre la valeur et la représentativité sexuée chez les femmes*

Chez les femmes (N = 44)		Type de qualités	
		Physiques	Mentales
Corrélation	Valence *		
	Représentativité Masculine	+.32*	+.19
	Valence *		
	Représentativité Féminine	+.08	+.19

Notes : a) les valeurs correspondent aux valeurs de r des corrélations faites entre la valeur attribuée aux qualités et les représentativités associées.
b) le symbole * indique que la corrélation est significative au seuil de .05.

Attribution indirecte des qualités physiques et mentales par la source femmes

Pour la cible Hommes, les analyses montrent que plus les femmes ont accordé une valeur importante aux qualités physiques, plus elles les ont attribuées aux hommes. En revanche, l'attribution des qualités physiques aux femmes ne semble pas en lien avec la valeur que les femmes ont accordée à ce type de qualité. En effet, il existe une corrélation significative positive entre les valeurs accordées aux qualités physiques et leurs attributions masculines, $r_{\text{pearson}}(42) = .32$, $p = .0338$. En revanche, il n'existe pas de corrélation entre les valeurs accordées aux qualités mentales et leurs attributions masculines, ($r_{\text{pearson}}(42) = .19$, $p = .2114$).

Pour la cible Femmes, les analyses montrent que les femmes ne semblent pas attribuer les qualités physiques et mentales aux femmes en fonction de la valeur de ces qualités. En effet, il n'existe pas de corrélation entre les valeurs accordées aux qualités physiques et leurs attributions féminines, $r_{\text{pearson}}(42) = .08$, $p = .5961$. De la même manière, il n'existe pas de corrélation entre les valeurs accordées aux qualités mentales et leurs attributions féminines ($r_{\text{pearson}}(42) = .19$, $p = .2256$).

Discussion intermédiaire sur l'attribution indirecte des qualités physiques et mentales

Chez les hommes, les résultats montrent que plus ils accordent de la valeur aux qualités physiques et mentales plus ils les attribuent aux hommes. S'ils procèdent de la même manière avec les qualités physiques lorsqu'ils les attribuent aux femmes, les hommes ne font pas de lien entre cette attribution féminine et la valeur des qualités lorsque celle-ci portent sur le mental.

Chez les femmes, les résultats montrent qu'elles n'effectuent un lien positif entre l'attribution et la valeur des qualités que pour la représentativité masculine des qualités physiques. En effet, les femmes ne font aucun lien avec l'attribution des qualités physiques aux femmes, ni avec l'attribution des qualités mentales aux hommes ou aux femmes.

Dans ces conditions, l'*Hypothèse 4a* n'est que partiellement validée puisque, si les hommes et les femmes reconnaissent que les hommes possèdent les meilleures caractéristiques physiques (*effet de pré-jugement*), seuls les hommes considèrent que leur groupe possède également les meilleures qualités mentales. En effet, les femmes n'attribuent pas plus ces qualités mentales aux hommes en fonction de la valeur positive de ces dernières. L'*Hypothèse 4b* n'est que partiellement validée puisque seuls les hommes produisent sur l'attribution indirecte des qualités un effet de catégorisation en accordant à leur endogroupe les meilleures de ces qualités.

Ainsi, dans cette scène sociale masculine, il existe un effet de pré-jugement en faveur des hommes puisque tous leur attribuent les meilleures qualités physiques. Concernant l'attribution indirecte de ces qualités aux femmes, il semble que les hommes puissent se permettre de leur accorder également les meilleures de ces qualités. Cependant, cette attribution reste moins forte que pour leur propre groupe. De leur côté, les femmes considèrent elles-mêmes ne pas posséder les meilleures qualités mentales. Tout se passe comme si, dans cette scène sociale masculine, l'attribution des meilleures qualités reflétait un effet de pré-jugement en faveur des hommes et en défaveur des femmes permettant aux hommes d'accorder également aux femmes ces qualités même si cela reste dans une moindre mesure par rapport à eux.

L'attribution indirecte des qualités mentales reflète un effet de catégorisation. Si les hommes et les femmes considèrent, de façon concordante, que les femmes ne possèdent pas les meilleures qualités mentales pour jouer au football, ces dernières pensent que les hommes

non plus. En revanche, les hommes considèrent que leur groupe possède les meilleures de ces qualités. Dans ces conditions, l'attribution indirecte des qualités mentales est le reflet d'un effet de catégorisation où les hommes favorisent leur endogroupe et/ou les femmes défavorisent l'exogroupe des hommes. Ainsi, pour les hommes, cet effet leur permet d'occuper une position plus avantageuse que les femmes conforme à la scène sociale masculine du football. Pour les femmes, cet effet leur permet de partager une place équivalente avec les hommes en désaccord avec cette scène sociale.

En articulant l'attribution indirecte des deux types de qualités, il apparaît que les hommes pensent détenir toutes les meilleures qualités alors que les femmes considèrent que seuls les meilleurs attributs physiques appartiennent aux hommes. Globalement, cette attribution des meilleures qualités est, aussi bien chez les hommes que chez les femmes, conforme au pré-jugement masculin du football : les hommes semblent posséder globalement les meilleures qualités d'un footballeur.

Tableau 8: *Synthèse sur les attributions indirectes des qualités physiques et mentales.*

Pour les hommes	<p>Les hommes et les femmes possèdent tous deux les meilleures qualités physiques.</p> <p>Cet effet est plus fort pour la cible hommes que pour la cible femmes.</p> <p>Les hommes possèdent les meilleures qualités mentales.</p> <p>Globalement, les hommes possèdent l'ensemble des meilleures qualités pour jouer au football.</p>
Pour les femmes	<p>Les hommes sont les seuls à posséder les meilleures qualités physiques et que celles-là.</p>

Afin de mieux comprendre les rapports intergroupes qu'entretiennent les sujets avec leur exogroupe respectif par l'intermédiaire des qualités physiques et mentales, de nouvelles analyses sont proposées. Elles regroupent, pour chaque sexe, une comparaison de ces deux types de qualités.

3.5.4. Représentativité sexuée des qualités physiques et mentales chez les femmes

Rappel de l'implication

Implication 4a : si les femmes attribuaient plus l'ensemble des qualités nécessaires (physiques et mentales) pour jouer au football aux hommes qu'aux femmes alors elles activeraient un effet de pré-jugement ; si l'ensemble de ces qualités étaient plus attribuées par les femmes à l'endogroupe qu'à l'exogroupe alors cette répartition refléterait un biais de catégorisation

À partir de cette implication, deux hypothèses sont ainsi formulables :

Hypothèse 4a : Conformément au pré-jugement en faveur des hommes, les femmes attribueront plus l'ensemble des qualités aux hommes qu'aux femmes.

Hypothèse 4a' : Conformément aux principes de la catégorisation, les femmes attribueront plus l'ensemble des qualités aux membres de l'endogroupe qu'aux membres de l'exogroupe.

Tableau 9 : Représentativités des qualités physiques et mentales d'une personne jouant au football attribuées par les femmes.

Représentativités sexuées des qualités par les femmes	Type de qualités		Totaux
	Physiques	Mentales	
Masculine	66.72 (15.13)	57.69 (20.31)	62.21 (15.10)
Féminine	53.12 (19.19)	65.86 (20.22)	59.48 (16.88)
Totaux	59.92 (13.77)	61.78 (16.73)	

Notes : les valeurs indiquées sont des moyennes de chaque groupe (entre parenthèses apparaissent les écart-types)

Qualité prédominante

Prototype sexué

Prototype sexué d'une personne jouant au football pour les femmes⁵²

Indépendamment du type de qualité, les femmes n'attribuent pas plus les qualités d'une personne jouant au football aux hommes qu'aux femmes. Le test t pour échantillon apparié montre en effet que les hommes ($M = 62.21$, $ET = 15.10$) ne possèderaient pas plus selon elles les qualités pour jouer au football que les femmes ($M = 59.48$, $ET = 16.88$), $t(43) = 1.517$, $p = .1365$.

Qualités prédominantes pour les femmes

Indépendamment de l'attribution sexuée, les qualités physiques ne sont pas pour les femmes plus représentatives d'une personne jouant au football que les qualités mentales. En effet, le test t pour échantillon apparié montre qu'il n'existe pas pour elles de différence significative entre la représentativité des qualités physiques ($M = 59.92$, $ET = 13.77$) et celle des qualités mentales ($M = 61.78$, $ET = 16.73$), $t(43) = 1.641$, $p = .1081$. Plus précisément, si pour les hommes, les qualités physiques sont plus représentatives que les qualités mentales, cette attribution est inversée pour les femmes. Ainsi, le test t pour échantillon apparié montre que les hommes possèdent significativement plus les qualités physiques ($M = 66.72$, $ET = 15.13$) que les qualités mentales ($M = 57.69$, $ET = 20.31$), $t(43) = 3.109$, $p = .0033$, $FDR = .0099$, $d = .47$. À l'inverse, les femmes possèdent significativement plus les qualités mentales ($M = 65.86$, $ET = 20.22$) que les qualités physiques ($M = 53.12$, $ET = 19.19$), $t(43) = 4.143$, $p = .0002$, $FDR = .0003$, $d = .62$.

⁵² Les comparaisons déjà réalisées précédemment (voir 3.5.1 et 3.5.2) ne sont pas reconduites dans les analyses ci-dessous.

Discussion intermédiaire pour l'échantillon des femmes

Les résultats précédents (cf. 3.5.1 et 3.5.2) ont montré que les femmes considéraient que les qualités mentales sont plus représentatives de leur propre groupe que de celui des hommes et que ces derniers disposaient plus des qualités physiques qu'elles-mêmes. L'analyse comparée de l'attribution sexuée de chaque type de qualité faite à présent chez les femmes établit que, par un phénomène de compensation, les femmes pensent être globalement aussi "bien armées" que les hommes pour jouer au football. L'*Hypothèse 4a* relative à l'effet d'un pré-jugement est infirmée. Cependant, s'il existe un effet catégorisation sociale dans l'attribution globale des qualités, la force de cet effet ne suffit pas à valider l'*Hypothèse 4a*' puisque les femmes ne vont pas jusqu'à accorder à leur propre groupe une meilleure position qu'au groupe des hommes.

Au vu de ce résultat, l'effet de catégorisation sociale ne parvient pas à dépasser l'effet de pré-jugement car les analyses révèlent que l'*Implication 4a* va dans le sens de l'activation d'un biais de catégorisation et non de l'émergence d'un effet de pré-jugement conforme au caractère masculin du football. En effet, les femmes ne considèrent pas que les hommes possèdent plus les qualités requises pour jouer au football que les femmes. Autrement dit, cette attribution équitable des qualités footballistiques entre les deux sexes reflète une remise en cause du pré-jugement masculin associé à ce sport et traduit chez les femmes un biais en faveur de l'endogroupe leur permettant d'obtenir une identité sociale positive dans ce contexte à l'avantage des hommes. Plus précisément, pour les femmes, si les hommes et les femmes semblent posséder de façon égalitaire les qualités requises au football, ce résultat renvoie à une interaction où les hommes sont vus comme possédant plus de qualités physiques que les femmes et les femmes plus de qualités mentales que les hommes. En fait, l'apparente égalité souligne l'appropriation des qualités mentales par les femmes, à égalité avec l'attribution des qualités physiques qu'elles accordent aux hommes.

Tout se passe comme si la mobilisation des qualités mentales, porteuse d'un pré-jugement à l'avantage des femmes, offrait la possibilité à ces dernières de "maximiser" cet avantage afin de compenser le pré-jugement physique en faveur des hommes et de s'octroyer une position globalement égale avec ces derniers dans cette scène sociale masculine.

En terme identitaire, il apparaît que les femmes sont en mesure d'obtenir des comparaisons favorables vis-à-vis des hommes excepté sur le plan physique. En effet, indépendamment du type de qualités, les femmes sont en mesure d'aller à l'encontre du pré-

jugement lié au caractère masculin du football en revendiquant les qualités nécessaires pour jouer au football et établir une équité avec les hommes. Cette position favorable pour leur identité sociale est le résultat de la mobilisation d'un pré-jugement favorable à leur groupe sur le plan mental et défavorable sur le plan physique. Si donc les femmes ne peuvent obtenir une identité sociale positive en se comparant aux hommes par l'attribution des qualités physiques, elles compensent cette position préjudiciable en surévaluant leur position favorable lors de l'attribution des qualités mentales. Cette appropriation des qualités mentales est d'autant plus bénéfique que, pour les femmes, ces qualités semblent autant nécessaires pour jouer au football que les qualités physiques.

3.5.5. Représentativité sexuée des qualités physiques et mentales chez les hommes

Rappel de l'implication

Implication 4b : les hommes attribueront plus l'ensemble des qualités nécessaires (physiques et mentales) pour jouer au football aux hommes qu'aux femmes.⁵³

Hypothèse 4b : Conformément au pré-jugement en faveur des hommes et aux principes de la catégorisation, les hommes attribueront plus l'ensemble des qualités aux membres de l'endogroupe (hommes) qu'aux membres de l'exogroupe (femmes).

Indices mesurés

Prototype sexué : cet indice permet de révéler, indépendamment du type de qualité, quelle cible (hommes ou femmes) est jugée comme plus représentative d'une personne jouant au football. Cet indicateur correspond à l'effet majeur de la *Cible*.

Qualité dominante : cet indice permet de révéler, indépendamment de la cible jugée, quel type de qualité (physique ou mentale) est considéré comme plus représentatif d'une personne jouant au football. Cet indicateur correspond à l'effet majeur du *Type de qualités*.

Tableau 10 : Représentativités des qualités physiques et mentales d'une personne jouant au football attribuées par les hommes.

Représentativités sexuées de qualités par les hommes	Type de qualités		Totaux
	Physiques	Mentales	
Masculine	68.45 (16.58)	58.60 (17.46)	63.52 (15.62)
Féminine	50.20 (15.95)	60.38 (18.03)	55.29 (15.21)
Totaux	59.33 (13.67)	59.48 (15.42)	

Notes : les valeurs indiquées sont des moyennes de chaque groupe (entre parenthèses apparaissent les écart-types)

Qualité prédominante

Prototype sexué

⁵³ Pour comprendre cette *Implication*, les données utilisées reprennent celles utilisées précédemment (cf. 3.5.1 et 3.5.2). Les calculs déjà effectués n'ont pas été refaits.

Prototype sexué d'une personne jouant au football pour les hommes

Indépendamment du type de qualité, les hommes attribuent plus les qualités d'une personne jouant au football aux hommes qu'aux femmes. En effet, le test de Wilcoxon indique que les hommes ($M = 63.52$, $Mdn = 65.17$) possèdent significativement plus les qualités pour jouer au football que les femmes ($M = 55.29$, $Mdn = 56.94$), $Z = 5.042$, $p < .0001$, $r = .63$.

Qualités prédominantes pour les hommes

Indépendamment de l'attribution sexuée, les qualités physiques ne sont pas plus représentatives d'une personne jouant au football que les qualités mentales. En effet, le test de Wilcoxon montre qu'il n'existe pas de différence significative entre la représentativité des qualités physiques ($M = 59.33$, $Mdn = 60.00$) et celle des qualités mentales ($M = 59.48$, $Mdn = 60.00$), $Z = .012$, $p = .9902$. Plus précisément, si pour la cible hommes les qualités physiques sont plus représentatives que les qualités mentales, cette attribution est inversée pour les femmes. Ainsi, le test de Wilcoxon montre que les hommes possèderaient significativement plus les qualités physiques ($M = 68.45$, $Mdn = 70.33$) que les qualités mentales ($M = 58.60$, $Mdn = 58.83$), $Z = 4.827$, $p < .0001$, $FDR < .0001$, $r = .60$. À l'inverse, les femmes possèderaient significativement plus les qualités mentales ($M = 60.38$, $Mdn = 62.50$) que les qualités physiques ($M = 50.20$, $Mdn = 50.50$), $Z = 4.789$, $p < .0001$, $FDR < .0001$, $r = .60$.

Discussion intermédiaire pour l'échantillon des hommes

L'*Hypothèse 4b* est validée puisque les hommes favorisent les membres de leur groupe. En effet, conformément à l'*Implication 4b* attendue, les hommes considèrent, à l'image du caractère masculin du football, que les hommes possèdent plus que les femmes les qualités d'une personne jouant au football. Autrement dit, les hommes perçoivent les hommes comme le prototype sexué d'une personne jouant au football. Ce résultat est compatible avec les précédents (cf. 3.5.1, 0) puisque les hommes considèrent que, si les qualités physiques appartiennent significativement plus aux hommes, les qualités mentales ne sont pour eux que tendanciellement plus possédées par les femmes.

De plus, si les hommes perçoivent que les qualités physiques semblent aussi représentatives que les qualités mentales d'une personne jouant au football, ils établissent que chez les hommes les qualités physiques sont plus prédominantes que les qualités mentales. À

l'inverse, ils considèrent que les qualités dominantes chez les femmes sont plus liées au mental qu'au physique.

En terme identitaire, il apparaît que les hommes bénéficient, en fonction des attributions qu'ils font des qualités, de comparaisons favorables tant sur le plan physique que sur le plan mental. En effet, au regard du pré-jugement en leur faveur lié aux qualités physiques, les hommes bénéficient d'une identité sociale positive. Au niveau des qualités mentales, le pré-jugement en faveur des femmes semble néanmoins leur permettre, dans cette scène sociale à leur avantage, de quasiment revendiquer une équité avec ces dernières. Enfin, cet écart en leur faveur sur les qualités physique et l'écart tendanciel sur les qualités mentales permettent aux hommes d'obtenir globalement une identité sociale positive en prétendant posséder plus que les femmes l'ensemble des qualités nécessaires pour jouer au football.

Tout se passe comme si, la mobilisation des qualités mentales, porteuse d'un pré-jugement à l'avantage des femmes, avait contraint les hommes à minimiser l'attribution de ce type de qualité aux femmes (*effet de catégorisation*) afin de conserver globalement un avantage sur ces dernières et être en conformité avec le contexte en leur faveur.

Tableau 11: *Synthèse sur les représentativités*

Pour les hommes	Le football est une pratique masculine et physique que les hommes seraient les plus à même de pratiquer notamment grâce à leurs qualités physiques mais aussi à leurs qualités mentales quasiment identiques à celles de femmes.
Pour les femmes	Le football est une pratique mixte qui nécessite tous les types de qualités. Les femmes peuvent prétendre pratiquer le football au même titre que les hommes puisqu'elles sont mentalement à hauteur de ce que les hommes sont physiquement.

3.6. Discussion générale de l'Étude 1a

Dans le but de prédire ultérieurement le positionnement de joueurs sur un terrain de football en fonction de leur sexe (*gender stacking*, cf. étude 1c), cette étude a cherché à déterminer quelles étaient les qualités associées aux hommes et aux femmes dans le cadre de cette pratique sportive. Ces qualités ont été séparées en qualités physiques et qualités mentales. Conformément aux principes liés au concept de *stacking* dans le sport (Coakley, 2009), les postes de jeu possèdent soit des prérequis à dominantes physiques, soit des prérequis à dominantes mentales. Dans ces conditions, la prédétermination sexuée des qualités physiques et mentales nécessaires à la pratique du football permet de prédire là où les joueurs (hommes et femmes) sont le plus à même de répondre aux exigences de ces postes de jeu. De plus, dans le but de comprendre le concept de *gender stacking* au regard des principes de catégorisation, l'attribution sexuée de ces qualités physiques et mentales a été mise en perspective avec l'appartenance sexuée des sujets. En d'autres termes, l'hypothèse défendue serait que l'activation de l'identité groupale des sujets correspondant à leur sexe influencerait l'attribution sexuée des qualités nécessaires à la pratique du football et conduirait à des positionnements spécifiques des joueurs sur le terrain.

Ainsi, cette d'étude a permis de comprendre si, dans un contexte masculin comme le football, l'attribution sexuée des qualités relevait d'un effet de pré-jugement ou d'un effet de catégorisation. Pour ce faire, les analyses se sont intéressées aux aspects quantitatifs (représentativité) et qualitatifs (attribution indirecte) des qualités.

Au niveau de la représentativité de chaque type de qualité, il ressort que l'attribution quantitative des qualités physiques porte la marque d'un pré-jugement conforme à la scène sociale masculine. Les hommes et les femmes considèrent que les qualités physiques d'une personne jouant au football appartiennent aux hommes et qu'elles sont chez eux les qualités prédominantes. Ce pré-jugement lié aux qualités physiques en faveur des hommes apparaît également qualitativement puisque tous attribuent aux hommes les meilleures de ces qualités. Concernant la représentativité quantitative des qualités mentales, un effet de pré-jugement en faveur des femmes a été montré. Indépendamment de la source perceptive, les femmes sont les plus représentatives des qualités mentales d'une personne jouant au football. De plus, ce type de qualité est présent majoritairement chez elles. Parallèlement à ce pré-jugement, qui est contraire au caractère masculin du football, des effets de catégorisation sont présents et sont produits soit par les hommes, soit par les femmes ou soit de façon conjointe. Les hommes tendent à sous-attribuer ce type de qualités aux femmes et/ou à sur-attribuer ces qualités aux

hommes. À l'inverse, les femmes sur-attribuent ces qualités à leur endogroupe et/ou les sous-attribuent à l'exogroupe. L'analyse de l'attribution qualitative des qualités physiques montre également un effet de catégorisation qui laisse penser que l'effet de catégorisation présent lors de l'attribution quantitative des qualités mentales est dû à un favoritisme des hommes envers leur endogroupe. En effet, pour ce type de qualités, si les hommes considèrent que seul leur groupe possède les meilleures, les femmes n'attribuent à aucun des deux groupes ce privilège.

De façon globale, c'est-à-dire indépendamment du type de qualité, la perception d'une personne jouant au football est également le fruit d'un effet de catégorisation. Les hommes, conformément au caractère masculin du football, considèrent que les membres de leur endogroupe sont les plus représentatifs d'une personne jouant à ce sport. Cette attribution masculine de l'ensemble des qualités est d'autant plus marquée grâce à la sur-attribution des qualités physiques qu'ils ont accordées à leur endogroupe. Pour les femmes, l'effet de catégorisation qu'elles produisent va à l'encontre du pré-jugement masculin propre au football. En effet, l'attribution quantitative globale des qualités s'exprime par une équité avec le groupe des hommes. Cette position égalitaire se traduit par la compensation mentale que produisent les femmes par rapport à leur l'infériorité physique vis-à-vis des hommes. C'est en se considérant aussi "mentales" que les hommes le sont "physiquement" que les femmes peuvent globalement établir une équité avec ces derniers. Ainsi, il semble que, sur la représentativité quantitative des qualités mentales, les femmes sur-attribuent ce type de qualité aux membres de leur groupe pour pouvoir revendiquer globalement une parité avec les hommes dans ce contexte en leur défaveur.

En résumé, dans le contexte masculin qu'est le football, la spécification des qualités nécessaires pour jouer au football en termes de qualités physiques et de qualités mentales conduit à un effet de pré-jugement sur les premières et un effet de catégorisation sur les deuxièmes. Les hommes et les femmes reconnaissent quantitativement et qualitativement la supériorité physique des hommes et chaque groupe cherche à se favoriser lors de l'attribution des qualités mentales. Même si l'attribution sexuée quantitative des qualités mentales reflète un effet de pré-jugement en faveur des femmes, les femmes et les hommes produisent des effets de catégorisation. Les hommes se sur-attribuent quantitativement les qualités mentales et s'accordent qualitativement les meilleures d'entre elles. Les femmes se sur-attribuent également quantitativement ce type de qualité. Cet effet de catégorisation sur les qualités mentales a pour conséquence d'asseoir la position favorable des hommes au niveau de l'attribution de l'ensemble des qualités : conformément au caractère masculin du football, ils

sont plus à même que les femmes de jouer au football. Pour les femmes, cette sur-attribution des qualités à leur endogroupe a pour conséquence de leur permettre de pouvoir revendiquer, dans ce contexte pourtant masculin, une équité avec les hommes.

En termes d'identité, la dichotomisation des qualités nécessaires à la pratique du football permet aux hommes comme aux femmes de ne pas être positionnés de façon préjudiciable. Si les premiers bénéficient d'une position *avantagée* sur tous les plans, les deuxièmes sont en mesure d'établir une équité au niveau global et même de bénéficier d'une identité sociale positive lorsqu'elles ne mobilisent que le plan physique. Ainsi, cette scène sociale masculine permet aux hommes d'obtenir une identité sociale positive d'un point de vue globale mais également sur le plan physique (quantitativement et qualitativement). Sur le plan mental, ils semblent également en mesure de se positionner positivement puisqu'ils établissent quasiment une équité avec les femmes alors que ces dernières bénéficient pourtant d'un pré-jugement en leur faveur sur cette dimension. Ce positionnement favorable est même renforcé par leur endo-attribution du meilleur de ce type de qualité. Pour les femmes, dans cette scène sociale masculine, la comparaison avec les hommes sur le plan physique s'avère préjudiciable pour leur identité. En revanche, sur le plan mental, le pré-jugement féminin en leur faveur leur offre un positionnement favorable par rapport aux hommes. Cette attribution positive des qualités est telle qu'elle leur permet de revendiquer une équité globale dans ce domaine masculin en établissant qu'elles sont aussi mentales que les hommes sont physiques.

En résumé, dans le contexte masculin qu'est le football, les sujets réussissent à obtenir une identité sociale positive dans certains espaces de cette scène sans jamais dépasser explicitement les limites qu'elle établit. Conformément au caractère masculin du football, les hommes sont vus comme supérieurs aux femmes et ces dernières ne peuvent espérer qu'être leur égal. Toujours dans ce contexte masculin, les hommes restent les détenteurs exclusifs des caractéristiques physiques. Enfin, sur les qualités mentales, qui se révèlent être porteuses d'un pré-jugement en faveur des femmes, les femmes sont vues comme les supérieures des hommes. Ces derniers ne peuvent au mieux que revendiquer une équité, ou revendiquer la possession des meilleures de ces qualités, mais uniquement de façon indirecte.

Au niveau de la représentation sexuée de l'activité football produite par les sujets, il apparaît que nos résultats diffèrent de ceux déjà trouvés dans la littérature (Fontayne et al., 2002, 2001; Hardin & Greer, 2009; Koivula, 1995; Matteo, 1986; Schmalz & Kerstetter, 2006). En effet, ces différentes études avaient montré que le football était considéré comme

une activité masculine. Nos analyses montrent que cette connotation masculine peut être le lieu de l'expression de biais de catégorisation lorsque la perception de l'activité fait appel à des sous-catégories (ici le physique et le mental) la constituant. Ainsi, si le caractère masculin du football est revendiqué par les hommes notamment sur le plan physique, il apparaît que les femmes considèrent, dans notre étude, que les membres de leur groupe peuvent également être considérés comme mentalement aussi aptes que les hommes le sont physiquement pour pratiquer le football.

Au niveau de l'intérêt de cette étude dans le domaine scolaire, il ressort que si les perceptions que peuvent avoir les élèves d'une activité sont soumises à des pré-jugements, la dichotomisation des qualités propres à cette activité peut leur permettre d'activer des biais de catégorisation et d'obtenir une identité sociale satisfaisante. En prenant l'exemple du football, il apparaît que, dans ce contexte à l'avantage des hommes, la différenciation des qualités en termes d'attributs physiques et d'attributs mentaux offre notamment aux filles la possibilité de se positionner favorablement vis-à-vis des garçons sans être remises cause explicitement par ces derniers. Dans cette optique, il est possible de penser qu'un enseignant offrant ce type d'approche à ces élèves pourrait permettre au plus grand nombre de se positionner socialement de façon bénéfique et de les inciter à plus s'engager dans une activité.

Enfin, dans l'optique de prédire, lors de l'*Étude 1c*, la répartition des joueurs et joueuses en fonction de leur caractéristiques physiques et mentales et le prérequis des postes de jeu, les résultats obtenus concernant les hommes et les femmes vont dans le même sens. Les femmes sont considérées comme moins physiques que les hommes et ces derniers sont perçus au mieux comme aussi mentaux que les femmes. Dans ces conditions et conformément aux principes du *stacking*, les hommes et les femmes affecteront les femmes aux postes dits mentaux (postes centraux) et les hommes aux postes dits physiques (postes non-centraux), afin de former une équipe où chacun serait le plus à même de répondre aux exigences attendues. Si les hommes pouvaient également positionner les membres de leur groupe aux postes dits mentaux puisqu'ils sont censés posséder de meilleures qualités mentales que les femmes, cela impliquerait néanmoins un positionnement des femmes inadéquates aux postes dits physiques.

En rappelant que la centralité des postes peut également faire appel à la hiérarchie des positions de jeu, les répartitions produites par les hommes et par les femmes seraient différentes. Les hommes, puisqu'ils pensent posséder globalement plus de qualités footballistiques que les femmes, devraient positionner les membres de leur groupe (hommes)

aux postes les importants (postes centraux) et/ou les membres de l'exogroupe (femmes) aux postes secondaires (postes non-centraux) ; dans ce contexte masculin, ce positionnement produit par les hommes pourraient être aussi bien dû à un effet de pré-jugement qu'à un effet de catégorisation. De leur côté, les femmes devraient positionner de façon indifférenciée les membres de leur endogroupe et ceux de l'exogroupe aux positions importantes et/ou secondaire puisqu'elles revendiquent d'être aussi aptes à jouer au football que les hommes. Si cette répartition est proposée par les femmes, alors elle reflétera un effet de catégorisation. Si les femmes positionnent majoritairement les hommes aux postes importants et les femmes aux postes secondaires, alors ce type de répartition reflétera un effet de pré-jugement en faveur des hommes dans ce sport typé masculin.

Synthèse de l'Étude 1a

Valeur et représentativité sexuée des qualités au football

Les résultats de cette étude préliminaire permettent d'avancer que, dans un contexte sportif comme le football, le poids des pré-jugements sexués semble limiter les effets de catégorisation sociale des individus engagés dans des processus intergroupes. Les hommes comme les femmes sont contraints de reconnaître que les attributs physiques nécessaires à la pratique du football sont de type masculin et que les hommes les possèdent de façon prédominante par rapport aux qualités mentales. De la même manière, tous s'accordent à dire que les qualités mentales prédominent chez les femmes par rapport aux qualités physiques.

En dehors de ce postulat imposé par cette scène sociale, quelques espaces restreints permettent aux hommes comme aux femmes d'obtenir une position favorable vis-à-vis de l'autre groupe. Les hommes cherchent à restreindre la spécificité mentale des femmes en s'attribuant le meilleur de ces attributs (endo-favoritisme) et en cherchant à établir une équité avec elles en se sur-attribuant ce type de qualités. De leur côté, les femmes obtiennent, dans ce contexte masculin, un positionnement favorable en s'attribuant plus de qualités mentales que les hommes et revendiquant une équité avec les hommes sur l'ensemble des qualités nécessaires à la pratique football

Au niveau scolaire, la dichotomisation de la représentation de l'activité semble permettre aux élèves, quel que soit leur sexe, d'occuper une position sociale satisfaisante et d'espérer peut-être plus d'engagement dans l'activité proposée.

Dans l'optique de prédire une répartition sexuée des élèves d'une classe en vue de réaliser un match de football, deux hypothèses peuvent être proposées :

- 1) Dans le cas d'une répartition s'appuyant sur les prérequis physiques et mentaux des postes : les hommes et les femmes positionneront les joueuses aux postes dits mentaux et les joueurs aux postes dits physiques (*effet de pré-jugement*).
- 2) Dans le cas d'une répartition s'appuyant sur la hiérarchie des postes, les hommes positionneront les joueurs aux postes importants et les joueuses aux postes secondaires (*effets de pré-jugement ou de catégorisation*). De leur côté, les femmes positionneront soit les joueurs et les joueuses comme les hommes (*effet de pré-jugement*), soit accorderont aux femmes et aux hommes les postes importants comme secondaires (*effet de catégorisation*).

4. ÉTUDE 1B : IMPORTANCE DES POSTES DE JEU AU FOOTBALL

4.1. Objectif de l'étude

L'objectif de cette deuxième étude préliminaire est d'établir auprès d'une population sportive et parente de l'*Étude 1c* l'ordre d'importance au football des postes de jeu au vu de la performance de l'équipe.

En s'appuyant sur le concept de *racial stacking* étudié au football par Norris et Jones (1998), la centralité des postes de jeu fait appel à la fois aux caractéristiques (physiques ou mentales) attendues à ces positions mais également à leur hiérarchie en termes d'importance (principales ou secondaires). Cependant, dans certains cas, ces deux paramètres définissant les postes de jeu ne sont pas en adéquation dans les sports étudiés⁵⁴. Ainsi, il semble que, dans un sport donné, le positionnement des joueurs en fonction de leur appartenance catégorielle peut soit faire appel de façon conjointe à ces deux paramètres, soit renvoyer à un seul de ces paramètres.

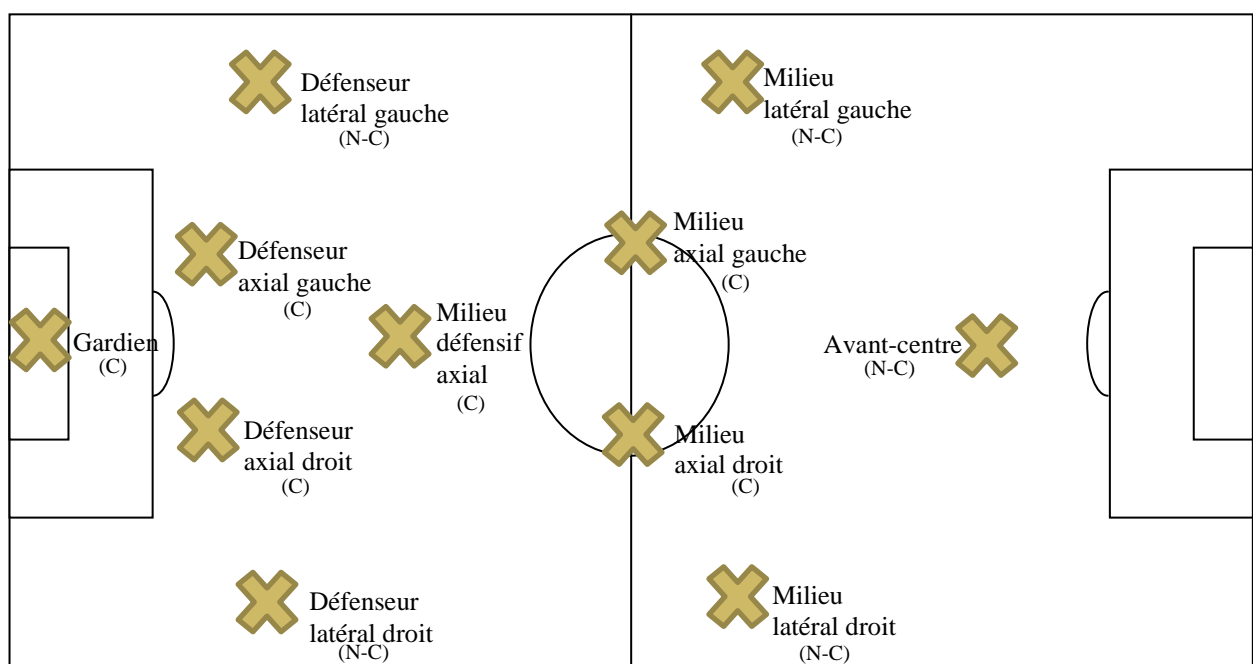
Dans cette optique, l'enjeu est de pouvoir déterminer si les sujets, lors de l'*Étude 1c*, positionneront les joueurs et joueuses à partir des prérequis aux postes de jeu ou à partir de l'importance de ces postes. Sachant également que l'enjeu est d'étudier les phénomènes de catégorisation sociale liés au sexe des sujets lors de ce positionnement, cette étude différencie la représentation de cet ordre d'importance en fonction du groupe sexué des sujets.

D'après les travaux de Norris et Jones, l'importance des différents postes de jeu (cf. Figure 6 ci-dessous) suit l'ordre suivant : les défenseurs axiaux, le gardien de but, l'avant-centre, les milieux axiaux, les défenseurs latéraux et les milieux latéraux. Cependant, les sujets interrogés aussi bien dans cette étude que dans l'*Étude 1c* ne sont pas des experts au même titre que ceux de Norris et Jones. L'ordre d'importance proposé par les sujets sera considéré comme pertinent puisque l'enjeu ici n'est pas d'établir un ordre d'importance objectif ou didactique des postes de jeu au football. En effet, c'est sur cette représentation hiérarchique de l'équipe propre à cette population que la population parente interrogée dans l'*Étude 1c* pourra s'appuyer pour positionner les joueurs et les joueuses sur le terrain. Enfin, la notion d'ordre d'importance pose un problème relatif à la détermination des postes intermédiaires. Dans ces conditions, à partir de quand un poste doit-il être considéré comme principal ou secondaire? Cette étude propose donc d'établir une hiérarchie des postes en tenant compte à la

⁵⁴ Dans l'étude sur le football de Norris et Jones (1998), le poste d'*Avant-centre* est considéré comme physique mais également comme l'un des plus importants.

fois de *l'importance* (principal/secondaire) mais aussi de *l'ordre de classement* (1, 2,..., 6). Ainsi, si un classement des postes est établi, il pourra être nuancé par son caractère important ou secondaire.

Sachant que l'*Étude 1c* s'attache à comprendre le positionnement des joueurs en fonction de leur appartenance sexuée mais également en fonction de celle des sujets qui les positionnent, l'enjeu est d'établir la hiérarchie des postes de jeu chez les sujets hommes et chez les sujets femmes.



Note : les postes considérés comme centraux sont annotés (C) et les postes non-centraux (N-C).

Figure 6 : Postes de jeu au football dans une formation de type 4-1-4-1.

4.2. Participants

Les participants sollicités sont tous des étudiants de 2^{ème} année en STAPS de l'Université de Dijon. Ils sont au nombre de 167 [$M_{\text{âge}} = 19.06$; $ET = 1.41$]. Dans cet échantillon, nous distinguons deux sous-échantillons en fonction du sexe à savoir les hommes [$N = 116$, $M_{\text{âge}} = 19.12$, $ET = 1.27$] et les femmes [$N = 51$, $M_{\text{âge}} = 18.92$, $ET = 1.69$].

4.3. Méthodologie

4.3.1. Procédure et mesures

Pour classer les postes, il a été proposé à chaque sujet un terrain de football où étaient présentés les onze joueurs d'une formation de type 4-1-4-1 reconnue par la FIFA⁵⁵ (2010) et utilisée par exemple par l'équipe du Bayern de Munich dans certains matchs de la saison 2013/2014⁵⁶. Si cette formation diffère de celle utilisée par Norris et Jones (1998), à savoir le 4-4-2, elle possède l'avantage d'offrir spatialement, à des experts comme à des non-experts, un équilibre des positions de jeu sur le terrain. En effet, cette formation propose pour les joueurs de champs (c'est-à-dire à l'exception du gardien) 5 postes à vocation défensive et 5 à vocation offensive. De plus, sur les quatre paires de postes doubles (défenseurs axiaux, défenseurs latéraux, milieux axiaux et milieux latéraux), deux paires sont dans l'axe du terrain et deux sont à la périphérie. De la même manière, sur les postes où un seul joueur évolue (milieu défensif axial et avant-centre), le premier est considéré comme un poste central alors que le deuxième est affilié aux postes non-centraux. Enfin, de façon plus globale, 5 joueurs de champs composent les postes centraux et 5 autres appartiennent aux postes non-centraux. En termes de procédure, les sujets devaient donc numéroter, par ordre d'importance, les différents postes de 1 à 11 sachant que le nombre 1 était considéré comme le poste le plus important. Ainsi, les sujets ont attribué un rang d'importance à chaque poste de jeu, c'est-à-dire le gardien, les défenseurs centraux (gauche et droit), les défenseurs latéraux (gauche et droit), le milieu défensif axial, les milieux latéraux (gauche et droit), les milieux axiaux (gauche et droit) et l'avant-centre.

Pour apprécier la hiérarchie des postes de jeu, nous avons effectué des regroupements. Les postes de milieux offensifs gauches et droits et de milieu défensif ont été regroupés sous l'entête de *Milieux Axiaux*, les postes de défenseurs latéraux gauches et droits ont été regroupés sous l'entête de *Défenseurs Latéraux* et les postes de milieux latéraux gauches et droits ont été regroupés sous l'entête de *Milieux Latéraux*. Pour chaque regroupement, la valeur de l'ordre d'importance a été calculée en faisant la moyenne des postes regroupés.

⁵⁵ Fédération Internationale de Football Association

⁵⁶ Dans son rapport sur la Coupe du Monde 2010, la FIFA a considéré que les équipes du Japon et du Mexique avaient adopté ce type de formation durant la compétition.

4.3.2. Analyses statistiques

Les analyses statistiques menées se sont déroulées en deux temps.

Dans un premier temps, le but était de déterminer si chaque poste était considéré comme un poste principal ou secondaire. Sachant que les sujets avaient à classer 11 postes de jeu, la valeur théorique aléatoire correspond à la médiane de ce nombre de poste ($Mdn = 5.50$). Ainsi, les valeurs inférieures à cette médiane renvoient à une position principale et les valeurs supérieures à une position secondaire. Afin de déterminer cette importance, un test binomial pour chaque poste a été mené s'appuyant sur le nombre de sujets ayant considéré le poste comme principal ($Mdn < 5.50$) et le nombre de sujets l'ayant envisagé comme secondaire ($Mdn > 5.50$).

Dans un deuxième temps, les analyses ont cherché à montrer si l'ordre proposé par chaque sous-échantillon (homme ou femme) était le fruit du hasard ou non. Le test de *Page* (1963) a été utilisé à partir de l'ordre établi par le calcul des notes moyennes de chaque poste de jeu. Ce test non-paramétrique permet de déterminer si les rangs attribués à chaque position de jeu sont identiques (*Hypothèse nulle*, H_0) ou sont différents (*Hypothèse alternative*, H_A), c'est-à-dire qu'ils respectent l'ordre proposé par les sujets. En termes de postes de jeu (P), H_A postule un classement hiérarchique sous la forme suivante : $P_1 \leq P_2 \leq \dots \leq P_n$. Ensuite, lorsque H_0 a été rejetée et H_A retenue, des comparaisons multiples par paires ont été menées à l'aide de la procédure proposée par Cabilio et Peng (2008). Ces comparaisons permettent de montrer si la valeur de chaque poste est significativement différente des autres postes avec un seuil de $p < .05$.

4.4. Résultats

Les résultats de l'ordre d'importance proposé par les hommes sont présentés en premier lieu et ceux des femmes en second.

4.4.1. Importance et ordre des postes de jeu chez les hommes

Importance des postes

L'objectif est de déterminer quels sont les postes considérés comme principaux et secondaires par les hommes

Tableau 12 : *Nombre d'hommes ayant accordé un statut principal ou secondaire à chaque poste de jeu.*

Statut des postes de jeu		Postes de jeu					
		Gardien	Avant-centre	Défenseurs axiaux	Milieux axiaux	Défenseurs latéraux	Milieux latéraux
Valeur moyenne du poste (écart-type)		2.88 (2.82)	4.33 (3.13)	4.72 (2.06)	5.27 (1.99)	8.24 (1.99)	8.56 (2.09)
Important		96	83	73	62	10	8
Statut	Secondaire	20	33	28	54	101	100
Ni l'un ni l'autre		Non-concerné	Non-concerné	15	Non-concerné	5	8

Note : pour la valeur moyenne, la note "1" correspond au poste le plus important alors que la note "11" renvoie au poste le moins important.

De façon générale, la distribution du chi-square montre qu'il existe un lien important entre le type des postes de jeu et leur statut hiérarchique⁵⁷, $\chi^2(5, N = 116) = 244.905$, $p < .0001$, $V = .61$.

Les comparaisons des effectifs qui suivent pour chaque poste ont été réalisées à l'aide du test binomial en ne prenant en compte que les postes considérés comme principaux et secondaires.

⁵⁷ Cette analyse ne prend en compte que les sujets ayant émis une différence de statut entre les postes.

Le poste de **Gardien** est considéré par les hommes comme significativement ($p < .0001$) plus principal ($n = 96$) que secondaire ($n = 20$).

Le poste d'**Avant-centre** est considéré par les hommes comme significativement ($p < .0001$) plus principal ($n = 83$) que secondaire ($n = 33$).

Les postes de **Défenseurs axiaux** sont considérés par les hommes comme significativement ($p < .0001$) plus principaux ($n = 73$) que secondaires ($n = 28$).

Les postes de **Défenseurs latéraux** sont considérés par les hommes comme significativement ($p < .0001$) plus secondaires ($n = 101$) que principaux ($n = 10$).

Les postes de **Milieux latéraux** sont considérés par les hommes comme significativement ($p < .0001$) plus secondaires ($n = 100$) que principaux ($n = 8$).

Enfin, les postes de **Milieux axiaux** semblent être considérés comme intermédiaires. En effet, les sujets (hommes) ne sont pas significativement ($p = .258$) plus nombreux à qualifier leur poste de principaux ($n = 62$) que de secondaires ($n = 54$).

En résumé, les analyses révèlent que hommes considèrent les postes de *Gardien*, d'*Avant-centre* et de *Défenseurs axiaux* comme principaux et les postes de *Défenseurs Latéraux* et de *Milieux latéraux* comme secondaires. En revanche, les postes de *Milieux Axiaux* semblent être considérés par les hommes comme intermédiaires (ni importants, ni secondaires).

Il convient à présent de savoir si, chez les hommes, les valeurs qui viennent de déterminer l'importance théorique des postes traduisent un ordre de classement aléatoire ou non.

Ordre de classement des postes

En s'appuyant sur le test de Page nous posons les hypothèses suivantes :

H_0 : les notes accordées par les hommes à chaque poste de jeu seront identiques.

H_A : les notes accordées par les hommes à chaque poste seront différentes et traduiront l'ordre d'importance suivant : Gardien \leq Avant-centre \leq Défenseurs axiaux \leq Milieux axiaux \leq Défenseurs latéraux \leq Milieux latéraux.

Les analyses réalisées avec le *test de Page* (cf. Annexe p. 330) montrent que les valeurs accordées pour chaque poste de jeu par les hommes sont différentes entre elles, $L = 9796.0$, $p < .0001$, $\alpha = .05$. Dans ces conditions, l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_A) est retenue. Ainsi, le classement proposé par les hommes n'est pas aléatoire et respecte la hiérarchie suivante : Gardien, Avant-centre, Défenseurs axiaux, Milieux axiaux, Défenseurs latéraux, Milieux latéraux.

Si les valeurs entre les postes sont globalement différentes et permettent d'établir cette hiérarchie, il convient de vérifier si, entre chaque paire de postes, les valeurs accordées sont significativement différentes. Dans cette optique, des comparaisons multiples par paires suivant la procédure de Cabilio-Peng (2008) ont été réalisées⁵⁸. Cette procédure permet de déterminer qu'il existe une différence significative entre tous les postes de jeu. En d'autres termes, l'ordre de classement proposé par les hommes suit à tous les niveaux celui établi par H_A , soit la hiérarchie suivante allant du plus important au moins important : (1) Gardien, (2) Avant-centre, (3) Défenseurs axiaux, (4) Milieux axiaux, (5) Défenseurs latéraux, (6) Milieux latéraux.

⁵⁸ Cette procédure a été réalisée avec le logiciel XLSTAT qui permet de déterminer si les différences entre les notes attribuées à chaque poste sont différentes. Cependant, si ce logiciel indique la significativité par "OUI/NON" avec un seuil de $p < .05$, il ne mentionne pas la valeur exacte de la valeur p .

4.4.2. Importance des postes de jeu chez les femmes

Importance des postes

L'objectif est de déterminer quels sont les postes considérés comme principaux et secondaires par les hommes

Tableau 13 : *Nombre de femmes ayant accordé un statut principal ou secondaire à chaque poste de jeu.*

Statut des postes de jeu		Postes de jeu					
		Gardien	Avant-centre	Milieux axiaux	Défenseurs axiaux	Défenseurs latéraux	Milieux latéraux
Valeur moyenne du poste (écart-type)		2.61 (2.76)	4.24 (2.80)	5.31 (2.08)	5.60 (2.34)	7.68 (2.22)	8.37 (2.22)
Important		43	36	31	21	10	7
Statut	Secondaire	8	15	20	22	37	41
	Ni l'un ni l'autre	Non-concerné	Non-concerné	Non-concerné	8	4	3

Note : pour la valeur moyenne, la note "1" correspond au poste le plus important alors que la note "11" renvoie au poste le moins important.

De façon générale, la distribution du chi-square montre qu'il existe un lien important entre le type des postes de jeu et leur statut hiérarchique⁵⁹, $\chi^2 (5, N = 51) = 74.593, p < .0001, V=.51$.

Les comparaisons des effectifs qui suivent pour chaque poste ont été réalisées à l'aide du test binomial en ne prenant en compte que les postes considérés comme importants et secondaires.

Le poste de **Gardien** est considéré par les femmes comme significativement ($p < .0001$) plus principal ($n = 43$) que secondaire ($n = 8$).

Le poste d'**Avant-centre** est considéré par les femmes comme significativement ($p = .0023$) plus principal ($n = 36$) que secondaire ($n = 15$).

⁵⁹ Cette analyse ne prend en compte que les sujets ayant émis une différence de statut entre les postes.

Les postes de **Milieux axiaux** sont considérés par les femmes comme tendanciuellement ($p < .0804$) plus principaux ($n = 31$) que secondaires ($n = 20$).

Les postes de **Défenseurs latéraux** sont considérés par les femmes comme significativement ($p < .0001$) plus secondaires ($n = 37$) que principaux ($n = 10$).

Les postes de **Milieux latéraux** sont considérés par les femmes comme significativement ($p < .0001$) plus secondaires ($n = 41$) que principaux ($n = 7$).

Enfin Les postes de **Défenseurs axiaux** semblent être considérés comme intermédiaires. En effet, les sujets (femmes) ne sont pas significativement ($p = .258$) plus nombreux à qualifier leur poste de principaux ($n = 21$) que de secondaires ($n = 22$).

En résumé, les analyses révèlent que les femmes considèrent les postes de *Gardien*, d'*Avant-centre* et de *Milieux axiaux* comme importants et les postes de *Défenseurs latéraux* et de *Milieux latéraux* comme secondaires. En revanche, les postes de *Défenseurs axiaux* semblent être considérés par les femmes comme intermédiaires (ni importants, ni secondaires).

Il convient à présent de savoir si, chez les femmes, les valeurs qui viennent de déterminer l'importance théorique des postes traduisent un ordre de classement aléatoire ou non.

Ordre de classement des postes

En s'appuyant sur le *test de Page* nous posons les hypothèses suivantes :

H_0 : les notes accordées par les femmes à chaque poste de jeu seront identiques

H_A : les notes accordées par les femmes à chaque poste seront différentes et traduiront l'ordre d'importance suivant : $\text{Gardien} \leq \text{Avant-centre} \leq \text{Milieux axiaux} \leq \text{Défenseurs axiaux} \leq \text{Défenseurs latéraux} \leq \text{Milieux latéraux}$.

Les analyses réalisées avec le *test de Page* (cf. Annexe p. 330) montrent que les valeurs accordées pour chaque poste de jeu par les femmes sont différentes entre elles, $L = 4304.0$, $p < .0001$, $\alpha = .05$. Dans ces conditions, l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_A) est retenue. Ainsi, le classement proposé par les femmes n'est pas

aléatoire et respecte la hiérarchie suivante : Gardien, Avant-centre, Milieux axiaux, Défenseurs axiaux, Défenseurs latéraux, Milieux latéraux.

Si la valeur entre les postes est différente globalement et permet d'établir cette hiérarchie, il convient de vérifier si entre chaque paire de postes, les valeurs accordées sont significativement différentes. Dans cette optique des comparaisons multiples par paires suivant la procédure de Cabilio-Peng (2008) ont été réalisées comme précédemment. Ainsi, le classement des postes de *Milieux axiaux* et de *Défenseurs axiaux* n'est pas significativement différent même si l'analyse du statut des postes a montré que les postes de *Milieux axiaux* étaient considérés de façon tendancielle comme importants. De la même manière, le classement des postes de *Défenseurs latéraux* et de *Milieux latéraux* n'est pas significativement différent.

Dans ces conditions, l'ordre de classement proposé par les femmes ne suit pas à tous les niveaux celui établi par H_A , soit la hiérarchie suivante allant du plus important au moins important : (1) Gardien, (2) Avant-centre, (3-4) Défenseurs axiaux - Milieux axiaux, (5-6) Défenseurs latéraux - Milieux latéraux.

4.5. Discussion générale de l'Étude 1b

Tableau 14 : Tableau récapitulatif de l'importance et l'ordre de classement des postes en fonction des échantillons et de l'ordre proposé par Norris et Jones (1998)

Postes de jeu		Hiérarchie des postes										
		1		2		3		4		5		6
Source	Hommes	Gardien	>	Avant-centre	>	Défenseur axial	>	Milieu axial	>	Défenseur latéral	>	Milieu latéral
		Principal		Principal		Principal		Intermédiaire		Secondaire		Secondaire
	Femmes	Gardien	>	Avant-centre	>	Milieu axial	=	Défenseur axial	>	Défenseur latéral	=	Milieu latéral
		Principal		Principal		Principal		Intermédiaire		Secondaire		Secondaire
	Norris & Jones	Défenseur axial	>	Gardien	>	Avant-centre	>	Milieu axial	>	Défenseur latéral	>	Milieu latéral

Au vu de ces résultats, il apparaît que la hiérarchisation des postes n'est pas identique chez les hommes que chez les femmes aussi bien en termes d'importance des postes que d'ordre de classement.

Au niveau de l'importance des postes, les hommes considèrent que les postes de *Gardien*, d'*Avant-centre* et de *Défenseurs axiaux* sont principaux et que les postes de *Défenseurs latéraux* et de *Milieus latéraux* sont *secondaires*. Les femmes considèrent quand à elles que les postes de *Gardien*, d'*Avant-centre* et de *Milieus axiaux* sont principaux et que les postes de *Défenseurs latéraux* et de *Milieus latéraux* sont *secondaires*. Ainsi, les différences entre les hommes et les femmes portent sur les postes de *Défenseurs axiaux* et de *Milieus axiaux*. Les hommes considèrent les premiers comme principaux alors que les femmes les trouvent intermédiaires. Pour les deuxièmes, les hommes les jugent intermédiaires alors que les femmes les considèrent comme principaux.

Au niveau de l'ordre de classement, celui des hommes et celui des femmes diffèrent également entre eux. Les hommes attribuent une place définie à chaque poste suivant cet ordre (du plus important au moins important): *Gardien*, *Avant-centre*, *Défenseurs axiaux*, *Milieus axiaux*, *Défenseurs latéraux*, *Milieus latéraux*. Les femmes semblent avoir une perception plus uniforme pour certains postes et établissant l'ordre de classement suivant (du plus important au plus secondaire) : *Gardien*, *Avant-centre*, *Milieus axiaux*, *Défenseurs*

axiaux, *Défenseurs latéraux* *Milieux latéraux*. Cependant, pour les femmes, l'ordre de classement des postes de *Milieux axiaux* et de *Défenseurs axiaux* reste indéterminé pour ces deux positions. La même remarque peut être faite pour les deux postes de *Milieux latéraux* et de *Défenseurs latéraux*. Ainsi, la différence principale entre les hommes et les femmes porte, comme précédemment, sur les postes de *Milieux axiaux* et de *Défenseurs axiaux*. Les positions respectives de ces positions sont inversées entre ces deux groupes. De plus, par rapport aux hommes, les femmes n'inscrivent pas tous les postes dans une hiérarchie aussi marquée.

Il existe aussi des différences nettes avec l'ordre de classement proposé par Norris et Jones. Alors que pour les postes de *Défenseurs latéraux* et de *Milieux latéraux* (postes les moins importants), les sujets de notre échantillon sont en accord avec les données de Norris et Jones, pour tous les autres postes ils diffèrent. Pour rappel, la formation proposée est différente de celle de ces auteurs sur les postes de *Milieux axiaux* et d'*Avant-centre*. Plus précisément, dans la formation mise en place ici, un *Milieu axial* a été rajouté et un *Avant-centre* a été supprimé par rapport à la formation de Norris et Jones et cela dans le but d'équilibrer les postes défensifs et offensifs. Cependant, ces différences semblent n'avoir que peu d'impact sur le classement puisque c'est la position de *Défenseurs axiaux* qui paraît être principalement responsable de cette différence. En effet, si pour les entraîneurs interrogés par Norris et Jones, cette position s'avère être la plus importante, elle n'est considérée que comme le troisième ou quatrième en termes d'ordre de classement par les hommes et les femmes.

Si la classification des postes en fonction de leur impact sur la performance d'une équipe proposée par Norris et Jones (1998) diverge de celle dégagée ici, il convient de s'interroger sur la précision du résultat de ces auteurs. En effet, même si cette classification est proposée par des experts, elle ne s'appuie que sur 10 sujets et aucune justification statistique n'est mentionnée dans leur étude. Ainsi, il est difficile d'affirmer que les différences d'influence des postes de jeu entre les entraîneurs et la population sportive présente sont pertinentes.

De plus, en rappelant que la centralité des postes met en jeu à la fois les caractéristiques (physiques ou mentales) requises aux positions et la hiérarchie des postes, il apparaît des différences. En effet, les postes centraux et non-centraux ne respectent pas toujours l'adéquation entre mental-important pour les premiers et physique-secondaire pour les deuxièmes.

Chez les hommes, les postes importants sont le *Gardien*, les *Défenseurs axiaux*, et correspondent avec la classification en termes de postes mentaux. Pour les postes secondaires, que sont les *Défenseurs latéraux* et les *Milieux latéraux*, il existe également une correspondance mais cette fois-ci en termes de postes physiques. En revanche, le poste de *Milieux axiaux* est perçu comme intermédiaire au regard de l'ordre d'importance alors qu'il possède des caractéristiques en lien avec des caractéristiques mentales. De la même manière, le poste d'*Avant-centre* est considéré comme principal alors qu'il présuppose des qualités physiques. Pour ce poste d'*Avant-centre*, ce résultat rejoint ceux de Maguire (1988) et de Norris et Jones (1998) pour qui ce poste reste ambigu.

Chez les femmes, la même correspondance entre l'importance et les caractéristiques apparaît pour les postes de *Gardien*, de *Milieux axiaux*, de *Défenseurs latéraux* et de *Milieux latéraux*. Si les deux premiers sont considérés comme centraux (mentaux - principaux), les deux derniers sont considérés comme non-centraux (physiques - secondaires). La même discordance apparaît chez les femmes avec le poste d'*Avant-centre* perçu comme principal mais nécessitant des qualités physiques. Enfin, les postes de *Défenseurs axiaux* sont perçus comme intermédiaires alors qu'ils sont classifiés comme mentaux.

Au-delà de ces résultats bruts, propres au football, cette étude met en évidence les différences de représentation du jeu chez les hommes et les femmes dans cette activité. Ainsi, pour ce qui est du domaine de l'enseignement, la méthode utilisée pour révéler ces appropriations propres à chaque catégorie sexuée semble pouvoir être réinvestie afin d'ajuster l'approche didactico-pédagogique des activités physiques et sportives proposées par les enseignants d'EPS.

Dans tous les cas, le but de cette étude était de déterminer l'ordre d'importance des postes de jeu perçu par une population parente à celle ayant positionné les joueurs sur le terrain dans l'étude *Étude 1c* qui suit. L'ordre établi ici par les hommes et les femmes sera celui de référence pour prédire les positionnements effectués. Ainsi, le premier enjeu de l'*Étude 1c* sera de déterminer, s'il existe un phénomène de *gender stacking* au football en milieu scolaire, à partir de quels paramètres il s'effectue : hiérarchie des postes ou qualités nécessaires aux positions

Le deuxième enjeu de cette étude sera de comprendre l'influence de l'appartenance sexuée des sujets dans la répartition des joueurs et des joueuses en fonction de la hiérarchie des positions. Sachant que ce *gender stacking* lié au football est proposé dans un contexte

favorable aux hommes, et au vu des résultats de *l'Étude 1a*, deux possibilités peuvent être prédites. Si les hommes et les femmes positionnaient les joueurs aux postes les plus importants et les joueuses aux postes les moins importants, alors cette répartition traduirait un effet de pré-jugement à l'encontre des femmes. Si les hommes positionnaient les joueurs aux postes importants et les joueuses aux postes secondaires, mais que dans le même temps les femmes plaçaient indifféremment les joueurs et les joueuses selon l'importance des postes, alors cette répartition traduirait un effet de catégorisation. Cet effet renverrait chez les hommes et les femmes à un biais d'endo-favoritisme et/d'exo-défavoritisme, s'exprimant par une domination de l'endogroupe chez les premiers et une équité chez les deuxièmes.

Synthèse de l'Étude 1b

Importance des postes de jeu au football

Les résultats de cette étude préliminaire sur la hiérarchie des postes au football permettent d'avancer que le sexe et l'expertise influencent la perception de l'importance (principal /secondaire) et de l'ordre de classement des positions de jeu. Au niveau du sexe, la hiérarchie des hommes et des femmes diffère. Au niveau de l'expertise, l'ordre de classement des postes de jeu produit par les sujets n'est pas le même que celui établi par Norris et Jones (1998) sur la base d'entretiens avec des entraîneurs experts et des textes de la FIFA.

Tableau 15 : Synthèse du statut et de l'ordre d'importance des postes de jeu attribués par les sujets selon leur appartenance sexuée

Postes de jeu	Source				
	Hommes		Femmes		Norris et Jones
	Importance du poste	Ordre de classement	Importance du poste	Ordre de classement ⁶⁰	Ordre de classement
Gardien	Principal	1	Principal	1	2
Avant-centre	Principal	2	Principal	2	3
Défenseurs axiaux	Principal	3	Intermédiaire	4(3)	1
Milieux axiaux	Intermédiaire	4	Principal	3(4)	3
Défenseurs latéraux	Secondaire	5	Secondaire	5(6)	5
Milieux latéraux	Secondaire	6	Secondaire	6(5)	6

⁶⁰ Bien que le test Cabilio-Peng (2008) permettant d'établir l'ordre d'importance poste par poste chez les femmes n'ai pas montré de différence significative entre les postes de Milieux axiaux/Défenseurs axiaux et entre les postes de Défenseurs axiaux/Milieux axiaux (nombres entre parenthèses), nous considérerons par la suite cet ordre dans l'Étude 1c qui suit.

5. ÉTUDE 1C : DISCRIMINATION SEXUÉE AU FOOTBALL DANS UN MONDE VIRTUEL

5.1. Objectif

Cette étude a pour premier objectif de confirmer les phénomènes de discrimination liés à la répartition de joueurs sur un terrain de football en fonction de leur appartenance sexuée. Ce phénomène, nommé *gender stacking* (Hairstone, 2004) en référence au *racial stacking* (Coakley, 2009), renvoie au positionnement des joueurs sur un terrain de football en fonction des caractéristiques attribuées de façon stéréotypiques aux joueurs et de leur adéquation avec les caractéristiques attendues aux différents postes de jeu. Les postes de jeu sont classifiés en termes de postes centraux et de postes non-centraux à partir de deux paramètres. Ces paramètres (voir par exemple au football, Norris et Jones, 1998) renvoient soit aux prérequis mentaux (postes centraux) et physiques (postes non-centraux) des positions de jeu, soit à leur hiérarchie au sein de l'équipe en termes de postes principaux (postes centraux) ou secondaires (postes non-centraux). Ainsi, le premier enjeu est de déterminer si, dans un contexte de type sport scolaire mixte, la répartition des joueurs sur le terrain s'effectue à partir des compétences spécifiques (physiques et mentales) attribuées aux joueurs et aux joueuses ou à partir des caractéristiques globales des postes qu'ils occupent (principal/secondaire).

Le deuxième objectif de cette étude est d'introduire les principes de la catégorisation sociale comme grille de lecture des positionnements des joueurs en fonction de leur appartenance sexuée et de celle des sujets qui les positionnent. De façon plus précise, l'enjeu est de déterminer, dans un contexte qui avantage l'un des groupes, si les sujets restent conformes au pré-jugement inscrit dans la scène sociale ou s'ils sont en mesure de produire des effets de catégorisation non-conformes à cette scène.

Dans le cas où le *gender stacking* au football s'appuierait sur les composantes physiques et mentales des postes de jeu, l'effet de pré-jugement pourrait être confondu avec celui de catégorisation. En effet, d'après les résultats de l'*Étude 1a*, les hommes et les femmes s'accordent à dire que les qualités physiques et les qualités mentales représentent respectivement plus les hommes et plus les femmes. En référence à la théorie de l'identité sociale, les sujets devraient chercher par le biais du positionnement des joueurs sur le terrain à favoriser les membres de leur propre groupe et/ou à défavoriser les membres de l'exogroupe afin d'obtenir une identité sociale positive. Ainsi, pour favoriser les membres de leur endogroupe, les hommes et les femmes les positionneront aux postes les plus adéquates. Dans

ces conditions, les hommes affecteront les hommes aux postes physiques et les femmes placeront les femmes aux postes mentaux. De façon mécanique, cette répartition conduira les premiers à affecter les femmes (exogroupe) aux postes mentaux et les deuxièmes à positionner les hommes (exogroupe) aux postes physiques. En effet, dans cette structure, un défavoritisme des membres de l'exogroupe induirait dans le même temps de l'endo-défavoritisme.

Dans le cas où le *gender stacking* au football s'appuierait sur la hiérarchie des postes, l'effet de pré-jugement et celui de catégorisation pourrait être confondu chez les hommes et distinct chez les femmes. Pour les hommes et les femmes, l'expression d'un pré-jugement devrait s'exprimer, dans ce contexte à l'avantage des hommes, par un positionnement de ces derniers aux postes principaux et des femmes aux postes secondaires. Chez les hommes, l'effet de catégorisation devrait se manifester de façon identique puisqu'ils considèrent également que les membres de leur endogroupe correspondent plus que les femmes aux caractéristiques nécessaires pour jouer au football (*Étude 1a*). En revanche, l'effet de catégorisation chez les femmes devrait se traduire par un positionnement indéterminé des membres de l'endogroupe et de l'exogroupe sur les postes principaux et secondaires puisqu'elles considèrent que les hommes comme les femmes sont aussi légitimes à pratiquer le football (*Étude 1a*).

Dans l'optique d'élargir le principe de *stacking* dans cette scène sociale scolaire mixte, le principe de sélection des joueurs-élèves en fonction de l'appartenance sexuée du "pseudo-enseignant" a été introduit (Lapchick, 1991; Perchot et al., 2013). En effet, la participation au match d'un membre de son groupe s'avère également être un moyen pour les sujets d'obtenir une identité sociale positive à partir de la relation intergroupe sexuée dans laquelle ils sont engagés. Comme pour le positionnement des joueurs, le principe de sélection peut être le reflet soit d'un effet de pré-jugement, soit d'un effet catégorisation. Dans ce contexte en faveur des hommes, l'effet de pré-jugement se traduira, chez les hommes et chez les femmes, par la sélection d'un joueur au détriment d'une joueuse. L'effet de catégorisation s'exprimera chez les hommes de la même manière en privilégiant un membre de leur groupe alors que chez les femmes il consistera à une sélection aussi bien d'un joueur que d'une joueuse.

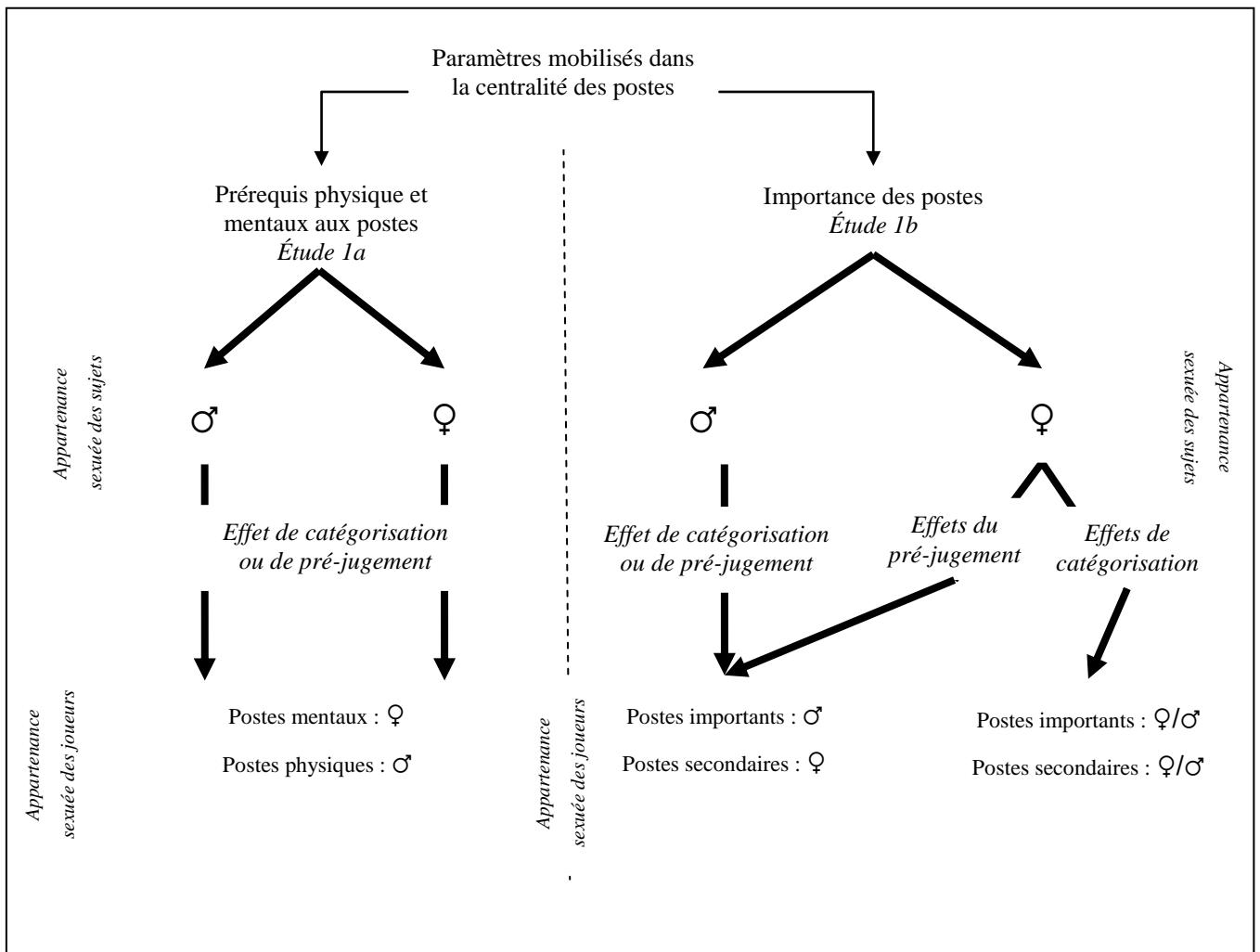


Figure 7: Schéma des effets de pré-jugement et de catégorisation dans le gender stacking

En résumé, qu'on s'appuie sur les prérequis ou sur l'importance des postes, le positionnement des joueurs et des joueuses sur le terrain sera le reflet soit d'un effet de pré-jugement en faveur des hommes, soit d'un effet de catégorisation. Si le premier et le deuxième conduisent les hommes à bénéficier d'une identité sociale positive, seul le deuxième le permet pour les femmes.

D'un point de vue éducatif, cette étude interroge la relation que peuvent entretenir des enseignants d'EPS à l'égard de leurs élèves lorsqu'il s'agit, dans une activité donnée et un contexte compétitif (match de football), de leur attribuer des rôles. Afin de comprendre ces comportements, une mise en scène a été construite en proposant à des sujets, mobilisés en tant qu'enseignants d'EPS, de réaliser un match de football en dirigeant les élèves d'une classe (joueurs d'une équipe) à l'aide d'un jeu vidéo. Ainsi, les sujets, "pseudo-enseignants", ont dû choisir leurs élèves, puis les positionner sur le terrain avant d'affronter une autre équipe-classe dirigée par un deuxième "pseudo-enseignant". Dans ces conditions, le rapport enseignant-

élèves est étudié au regard de la mobilisation chez les enseignants de leur fonction sociale d'enseignant et de leur appartenance sexuée vis-à-vis des élèves sachant que la composante sexuée les définit aussi eux-mêmes.

5.2. Méthodologie

5.2.1. Participants

Soixante-douze étudiants de STAPS ont participé à cette étude. Ces participants étaient âgés de 18 à 26 ans ($M_{\text{âge}} = 20.36$, $ET = 1.72$) et ont été sensibilisés, durant leur cursus, aux problématiques éducatives. Cet échantillon total a été découpé en deux sous-échantillons séparés en fonction du sexe des sujets. Ainsi, 48 hommes ($M_{\text{âge}} = 20.31$, $ET = 1.96$) et 24 femmes ($M_{\text{âge}} = 20.46$, $ET = 1.14$) ont participé à l'expérience.

5.2.2. Une expérience plus complexe

Cette expérience fait partie d'un protocole plus complexe. Dans un souci d'allègement, l'étude proposée ici n'analyse que les données concernant le choix et le positionnement des joueurs. Le détail complet du protocole est disponible en annexe (cf. Annexe p. 331).

5.2.3. Procédure

Les sujets ont été invités à venir participer à l'expérience sous le prétexte de mettre en évidence les liens entre les habiletés motrices et le rythme interne grâce à l'utilisation d'un jeu vidéo. Cette affabulation de la mesure du rythme interne a été opérationnalisée à l'aide d'un « finger tapping test » (Graff & El Methni, 2011; Repp, 2005) durant lequel les sujets devaient, à l'aide de leur index, tapoter sur une table de pression pendant 30 secondes. Une fois cette première étape effectuée, les commandes de jeu ont été expliquées et détaillées, puis les participants ont complété la première partie d'un questionnaire consistant à configurer leur équipe à partir d'un effectif prédéfini. Ensuite, les sujets ont effectué un match virtuel avec leur équipe personnalisée contre un autre sujet ayant lui aussi composé son équipe. Chaque opposition s'est déroulée lors d'un match de 5 minutes. Aucun remplacement de joueurs n'a été autorisé. Le match se terminait obligatoirement par une victoire ou une défaite, sachant qu'un match nul à la fin du temps réglementaire entraînerait automatiquement des tirs aux buts. Une fois le match terminé, les participants ont ré-effectué un « finger tapping test ». L'intérêt de ce test et du match virtuel devenait ainsi double. D'une part, il induisait chez les participants une certaine implication quant au choix des joueurs virtuels en vue de gagner le match, et d'autre part, il reléguait les caractéristiques sexuées de ces joueurs virtuels au second

plan pour éviter au maximum toute forme de désirabilité sociale (Goldstein, 1960; Gucciardi, Jalleh, & Donovan, 2010; J. B. Taylor, 1961).

5.2.4. Composition de l'effectif

Nous avons proposé à chaque pseudo-enseignant un effectif standard de douze joueurs et joueuses se composant de la façon suivante : 2 gardiens (1 garçon et 1 fille) et 10 joueurs de champs (5 garçons et 5 filles). Les sujets ont dû choisir un gardien ou une gardienne mais ont été contraints de positionner sur le terrain cinq joueurs et cinq joueuses. Ces gardiens, gardiennes, joueurs et joueuses virtuels ont été dénommés de la manière suivante : gardien, gardienne, joueur 1, joueuse 1, joueur 2, joueuse 2, ..., joueur 5, joueuse 5. Le choix des sujets s'est effectué sur ces seules informations indépendamment de toute autre spécification. Les capacités physiques (vitesse, détente, force,...) et mentales (mental, prise d'espaces libres, jeu d'équipe,...) des joueurs et joueuses sont modulables dans le jeu vidéo ont été modifiées afin qu'elles soient identiques. Seule l'apparence physique (longueur des cheveux, traits du visage, silhouette,...) des joueurs (-euses) a été adaptée afin qu'ils possèdent le plus possible les caractéristiques stéréotypiques liées leur groupe sexuée. De plus et indépendamment de l'appartenance sexuée, l'apparence physique des joueurs (taille, poids, musculature) a été adaptée pour qu'ils ressemblent à des adolescents et non à des sportifs de haut niveau. Enfin, afin de justifier la mixité de l'équipe, l'étude présentait le match comme une rencontre sportive scolaire où les sujets devaient se mettre à la place d'un enseignant d'éducation physique et sportive cherchant à constituer la meilleure équipe possible afin de remporter la rencontre.

5.2.5. Formation tactique de l'équipe

Pour rappel, le positionnement des joueurs et des joueuses sur le terrain a respecté une formation de type 4-1-4-1⁶¹ avec quatre défenseurs (deux axiaux et deux latéraux), cinq milieux de terrain (trois axiaux et deux latéraux) et un avant-centre (axial) (cf. Annexe p. 332). Si le dispositif de référence utilisé par Norris et Jones (1998) dans leur étude était le 4-4-2, la formation proposée ici s'apparente à un dispositif de l'ordre du 4-3-3 avec quatre défenseurs, trois milieux axiaux (dont un défensif et deux offensifs), de deux milieux latéraux (considérés comme des ailiers à vocation défensive) et d'un avant-centre axial. Comme dans l'étude citée précédemment, ce dispositif proposait ainsi trois positions centrales (mentales) composées du gardien, des défenseurs axiaux et des milieux axiaux. Il possédait également

⁶¹ Ce type de formation a été utilisé par l'équipe du Japon et celle du Mexique lors de la Coupe du Monde de 2010 en Afrique du Sud (Federation of International Football Associations (FIFA), 2010) ou encore dans certains matchs par l'équipe du Bayern de Munich durant la saison 2013/2014.

trois postes dits non-centraux (physiques) regroupant les défenseurs latéraux, les milieux latéraux et l'avant-centre. L'intérêt principal de cette formation était de pouvoir équilibrer le nombre de joueurs défensifs et offensifs ainsi que le nombre de joueurs de champs occupant des positions centrales (mentales) et non-centrales (physiques).

5.2.6. Mesures

Les données recueillies ont été effectuées en pré-match et ont concerné pour chaque sujet le positionnement pour chaque poste d'un garçon ou d'une fille.

Gender stacking selon les caractéristiques physiques et mentales

Pour chaque type de poste, les effectifs analysés ont pris en compte les sujets ayant positionné une majorité de filles ou de garçons. Pour les postes regroupant trois joueurs, c'est-à-dire les milieux de terrain axiaux (le milieu défensif et les deux milieux offensifs axiaux), les effectifs analysés ont été les sujets ayant positionné à ces postes au moins deux joueurs sur trois d'un même sexe. Pour les postes regroupant deux joueurs (c'est-à-dire les défenseurs latéraux et les milieux latéraux), les effectifs analysés ont été les sujets ayant positionné à ces postes deux joueurs sur deux d'un même sexe. Pour les postes représentés par un seul joueur, c'est-à-dire le gardien et l'avant-centre, les effectifs analysés ont concerné tous les sujets.

Pour mesurer de façon globale l'effet du positionnement sexué des joueurs en fonction des caractéristiques mentales et physiques des postes, le principe précédent a été réinvesti. Sachant que les postes mentaux représentaient six joueurs, les effectifs analysés n'ont pris en compte que les sujets ayant positionné au moins quatre joueurs sur six de même sexe à ces postes. Les postes physiques regroupant cinq joueurs, les effectifs analysés ont pris en compte les sujets ayant positionné au moins trois joueurs sur cinq de même sexe à ces postes.

Gender stacking selon la hiérarchie des postes

Pour mesurer la répartition des joueurs en fonction de la hiérarchie des postes, une corrélation a été réalisée entre l'ordre d'importance des postes perçu par les sujets (soit hommes, soit femmes) et le déséquilibre sexué produit à chaque poste lorsque la répartition était non-paritaire. Ce déséquilibre sexué a été obtenu à chaque poste en soustrayant le nombre de garçons au nombre de filles et en le divisant par la somme des deux $[(nb \text{ garçons} - nb \text{ de filles}) / (nb \text{ garçons} + nb \text{ filles})]$. Ce calcul permet d'obtenir le différentiel de garçons à chaque poste de jeu. Lorsque le résultat est positif, une majorité de garçon a été positionnée aux postes et à l'inverse, lorsque le résultat est négatif, les filles ont été préférées. Enfin,

sachant que plus l'importance est grande (c'est-à-dire que le poste classé 7 est moins important que le poste classé 2), moins le poste est important, une corrélation positive traduit un positionnement préférentiel des filles aux postes importants et une corrélation négative traduit un positionnement préférentiel des garçons aux postes importants.

Sélection du gardien de but

Pour mesurer l'effet de sélection, le nombre de sujets ayant choisi un gardien ou une gardienne est pris en compte afin de déterminer, lorsque le choix est rendu possible, quelle appartenance sexuée des élèves est préférée pour compléter l'équipe. C'est sur cette mesure que s'appuie l'analyse de la discrimination liée à la sélection. Ce choix n'a impliqué qu'une seule position de jeu afin de pouvoir toujours mesurer la répartition des joueurs sur le terrain. En effet, si ce choix avait été proposé à l'ensemble des positions de jeu, les équipes auraient pu n'être composées que de joueurs d'un seul sexe. Concernant le statut du poste de *Gardien*, les entraîneurs interrogés par Norris et Jones (1998) le considèrent comme un poste important et nécessitant majoritairement des qualités mentales. Les caractéristiques mentales de ce poste sont également mises en avant dans les rapports techniques des coupes du monde de la FIFA (2010, 2014) à travers par exemple la personnalité, le leadership, la concentration.

5.2.7. Hypothèses

Gender stacking selon les caractéristiques physiques et mentales

Hypothèse 1 : conformément aux pré-jugements sexués liés aux caractéristiques physiques et mentales ou aux principes de catégorisation, les sujets positionneront plus de filles que de garçons aux postes mentaux et plus de garçons que de filles aux postes physiques.

Gender stacking selon la hiérarchie des postes

Hypothèse 2a : conformément au pré-jugement en faveur des hommes, plus les postes seront considérés comme importants plus les sujets positionneront des garçons et plus les postes seront considérés comme secondaires plus les sujets positionneront des filles.

Hypothèse 2b : conformément aux principes de la catégorisation, plus les postes seront considérés comme importants plus les sujets positionneront des membres de l'endogroupe et plus les postes seront considérés comme secondaires plus les sujets positionneront des membres de l'exogroupe.

Sélection du gardien de but

Hypothèse 3a : conformément au pré-jugement en faveur des hommes, les sujets sélectionneront majoritairement un garçon au poste de gardien.

Hypothèse 3b : conformément aux principes de la catégorisation, les sujets sélectionneront plus un membre de leur endogroupe qu'un membre de l'exogroupe au poste de gardien.

5.2.8. Analyses statistiques

Pour analyser les effets globaux des positionnements des joueurs, nous avons employé le test du chi-square (significativité à $p < .05$). L'importance de l'effet a été mesurée à l'aide du coefficient de Cramer V (Guéguen, 2009). Pour analyser précisément quels ont été les postes responsables de ces effets généraux, nous nous sommes appuyés sur le test de probabilité exact de Fisher unilatéral (significativité à $p < .05$). Enfin, le test binomial a été privilégié lorsqu'on a comparé une proportion observée par rapport à une proportion théorique. Ce mode de traitement statistique a été privilégié pour les effets simples puisqu'il fournit directement la valeur de p . Pour finir, des corrélations ont été menées afin mesurer le lien

entre la répartition sexuée des joueurs et l'ordre d'importance des postes perçus par chaque groupe.

5.3. Résultats

La répartition du positionnement des joueurs par l'ensemble de l'échantillon est présentée dans un premier temps. Dans un deuxième temps, cette répartition est détaillée en fonction du sexe des sujets source afin de regarder si les hommes et les femmes ont procédé au même type de positionnement. Que ce soit pour les résultats de l'échantillon total ou pour ceux des sous-échantillons (hommes/femmes), les analyses concernent en premier lieu la répartition globale des joueurs en fonction des composantes mentales et physiques des postes puis dans un second temps la répartition poste par poste.

5.3.1. Répartition sexuée des joueurs en fonction des caractéristiques mentales et physiques

Pour rappel, les postes mentaux regroupent les postes de gardien, de défenseurs axiaux et de milieux axiaux. Les postes physiques regroupent les postes de défenseurs latéraux, de milieux latéraux et d'avant-centre.

Les effectifs des participants ayant positionné aux postes mentaux et physiques une majorité de joueurs de même sexe sont présentés sous les entêtes *Majorité des garçons* / *Majorité de filles*. Pour les postes centraux, la majorité commence à 4 puisque ces postes regroupent 6 positions de jeu. Pour les postes physiques, la majorité commence à 3 puisque ces postes regroupent en tout 5 positions de jeu. Puisque pour les postes mentaux il était également possible de répartir de façon équitable les filles et les garçons (3 filles et 3 garçons), les effectifs sont présentés sous l'entête *Parité sexuée*.

Les analyses présentent d'abord les postes mentaux pour lesquels il était possible de procéder à une répartition sexuée paritaire à l'aide d'une comparaison d'effectif global entre les sujets ayant choisi de répartir les joueurs de façon inégalitaire (regroupement des effectifs des entêtes *Majorité de garçons* et *Majorité de filles*) et les sujets ayant choisi une répartition égalitaire. Puis, l'effet global d'interaction des composantes physiques et mentales est mesuré avec une comparaison entre uniquement la *Majorité de garçons* / *Majorité de filles*. Enfin, toujours en tenant compte de la *Majorité de garçons* / *Majorité de filles*, une comparaison d'effectifs est réalisée séparément pour les postes mentaux et les postes physiques.

Tableau 16 : *Nombre de sujets chez la population totale ayant positionné les garçons et les filles de façon équitable ou non en fonction des caractéristiques physiques et mentales des postes.*

Répartition sexuée des joueurs		Caractéristiques des postes	
		Mentaux	Physiques
Répartition non-paritaire	Majorité de garçons	42	25
	Majorité de filles	11	47
Répartition paritaire	Parité sexuée	19	Non-concerné

Comparaison des effectifs pour les postes mentaux avec possibilité de répartition paritaire / non-paritaire

La comparaison des effectifs à l'aide du test binomial pour les postes centraux ($N = 72$) montre que les sujets positionnent significativement plus ($p = .0001$) les joueurs de façon inégalitaire ($n = 53$) que de façon paritaire ($n = 19$).

Il apparaît que, alors qu'il était possible de proposer une répartition sexuée paritaire, les sujets ont choisi pour les postes mentaux une répartition sexuée inégalitaire des joueurs. Ce résultat nous conduit naturellement à étudier maintenant simplement les conditions de *Répartition non-paritaire*, et à ne pas prendre en compte dans cette nouvelle analyse les sujets ayant effectué une répartition égalitaire pour les postes mentaux précédemment étudiés.

Comparaison des effectifs en fonction des caractéristiques mentales et physiques des postes et de la Majorité sexuée

Le test de Fisher's Exact unilatéral a montré un effet d'interaction ($p = .0001$) entre la répartition des joueurs et la composante mentales et physiques des postes.

Plus précisément, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial montre qu'aux postes mentaux les sujets ($n = 53$) sont significativement ($p = .0001$) plus nombreux à sélectionner des garçons ($n = 42$) que des filles ($n = 11$).

Aux postes physiques, il apparaît que les sujets ($N = 72$) sont significativement ($p = .0064$) plus nombreux à sélectionner des filles ($n = 47$) que des garçons ($n = 25$).

Discussion intermédiaire

Globalement, c'est-à-dire en regroupant les postes de jeu par leur aspect mental ou physique, il s'avère que les sujets ne s'appuient pas sur les stéréotypes sexués pour positionner les élèves sur le terrain. Indépendamment de l'appartenance sexuée des sujets, les garçons sont positionnés aux postes mentaux et les filles aux postes physiques. Autrement dit, les filles sont positionnées à des postes où elles ne possèdent pas les caractéristiques adéquates vis-à-vis des stéréotypes qui leurs sont attribués. De leur côté, les garçons sont positionnés à des postes dits mentaux où ils sont en mesure de répondre, vis-à-vis des stéréotypes, en partie aux prérequis de ces postes. En effet, au vu des résultats de l'*Étude 1a*), les garçons ne sont pas plus prédisposés que les filles pour évoluer à ces positions impliquant des qualités mentales alors qu'ils seraient en mesure de satisfaire les exigences attribuées aux postes physiques par rapport à ces dernières.

Ainsi, il existe un effet de *gender stacking* puisqu'il y a bien un rapport entre le positionnement des joueurs et leur appartenance sexuée (*gender stacking*). Cependant, il ne correspond pas à l'adéquation entre les stéréotypes sexués et les prérequis mentaux et physiques attendus aux postes. L'*Hypothèse 1* est infirmée puisque cette répartition ne respecte ni les pré-jugements sexués liés aux caractéristiques mentales et physiques, ni les principes de catégorisation sociale.

Afin de savoir si la répartition des joueurs est déterminée par l'importance des postes de jeu, il convient dans un premier temps de préciser la répartition des postes selon l'appartenance sexuée des sujets, afin de vérifier que ces positionnements ont été effectués par les hommes et/ou par les femmes. Dans un deuxième temps, les analyses préciseront ce type de positionnement pour chaque poste de jeu.

5.3.2. Répartition sexuée des joueurs en fonction de la centralité des postes et du sexe des sujets

Dans cette partie, les analyses reprennent l'ordre et le contenu de celles qui viennent d'être effectuées mais introduisent la VI Sexe des sujets afin de voir si les hommes et les femmes ont positionné de la même manière les garçons et les filles sur le terrain.

Tableau 17 : *Nombre de sujets en fonction du sexe ayant positionné les garçons et les filles de façon équitable ou non en fonction des caractéristiques mentales et physiques des postes*

Répartition sexuée des joueurs		Sexe des sujets			
		Hommes		Femmes	
		Postes mentaux	Postes physiques	Postes mentaux	Postes physiques
Répartition non-paritaire	Majorité de garçons	30	17	12	6
	Majorité de filles	8	31	3	16
Répartition paritaire	Parité sexuée	10	Non-concerné	9	Non-concerné

Comparaison des effectifs pour les postes mentaux à répartition paritaire/non-paritaire en fonction du sexe des sujets

Pour les hommes, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial pour les postes centraux ($n = 48$) montre que les sujets hommes sont significativement ($p = .0001$) plus nombreux à positionner les joueurs de façon inégalitaire ($n = 38$) que de façon paritaire ($n = 10$).

Pour les femmes, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial pour les postes centraux ($n = 24$) montre que les sujets femmes ne sont significativement pas ($p = .1537$) plus nombreuses à positionner les joueurs de façon inégalitaire ($n = 15$) que de façon paritaire ($n = 9$).

Il apparaît que lorsqu'il était possible de proposer une répartition sexuée paritaire, si les hommes ont choisi pour les postes mentaux une répartition inégalitaire des joueurs en fonction de leur sexe, les femmes ne l'ont pas fait, même si les effectifs vont dans ce sens.

Comme précédemment, les analyses concernent maintenant simplement les répartitions non-paritaires en fonction du sexe des sujets.

Comparaison des effectifs des postes physiques et mentaux à répartition non-paritaire selon le sexe des sujets

De façon générale, la distribution du chi-square montre qu'il existe un lien important entre la répartition majoritaire des joueurs, les caractéristiques mentales et physiques des postes et le sexe des sujets-source $\chi^2(3, N = 72) = 26.453, p = .0001, V = .61$.

Pour les postes mentaux, le test de Fisher's Exact unilatéral n'a pas montré d'effet d'interaction ($p = .63$) entre la répartition majoritaire des joueurs et le sexe des sujets.

Pour les postes physiques, le test de Fisher's Exact unilatéral n'a pas montré d'effet d'interaction ($p = .35$) entre la répartition majoritaire des joueurs et le sexe des sujets.

Chez les hommes, le test de Fisher's Exact unilatéral a montré un effet d'interaction ($p = .0001$), entre la répartition majoritaire des joueurs et les caractéristiques mentales et physiques des postes. Plus précisément, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial montre qu'aux postes mentaux les hommes ($n = 38$) sont significativement ($p = .0002$) plus nombreux à positionner des garçons ($n = 30$) que des filles ($n = 8$). Aux postes physiques, il apparaît que les hommes ($n = 48$) sont significativement ($p = .0297$) plus nombreux à positionner des filles ($n = 31$) que des garçons ($n = 17$).

Chez les femmes, le test de Fisher's Exact unilatéral a montré un effet d'interaction ($p = .0001$) entre la répartition des joueurs et les caractéristiques mentales et physiques des postes. Plus précisément, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial montre qu'aux postes mentaux les femmes ($n = 15$) sont significativement ($p = .0175$) plus nombreuses à positionner des garçons ($n = 12$) que des filles ($n = 3$). Aux postes physiques, il apparaît que les femmes ($n = 24$) ont tendance ($p = .0758$) à être plus nombreuses à positionner des filles ($n = 16$) que des garçons ($n = 8$).

Au regard de ces différentes analyses, les femmes et les hommes produisent le même pattern de résultats puisque les garçons sont positionnés préférentiellement sur les postes

mentaux et les filles sur les postes physiques. Une nuance est relevée puisqu'il semble que lorsqu'elles ont eu le choix, la proportion des femmes ayant choisi une répartition inégalitaire est restée très proche de celle ayant préféré une répartition paritaire. De façon plus générale, comme pour l'échantillon global, la répartition des joueurs ne s'appuie pas sur les stéréotypes associés aux filles et aux garçons (*Hypothèse 1a* infirmée). Si ces premières sont positionnées sur les postes physiques pour lesquels elles ne sont pas censées posséder les qualités attendues, les deuxièmes sont placés sur des postes mentaux où ils possèdent au mieux le même niveau de compétence que les filles (*Étude 1a*). En effet, ce résultat peut s'expliquer en partie chez les sujets hommes, puisqu'ils considèrent posséder quantitativement moins de compétences que les filles mais qualitativement plus qu'elles pour jouer. En revanche, au vu de la perception qu'ont les sujets femmes de l'attribution des qualités mentales, le positionnement qu'elles ont effectué va à l'encontre de cette vision. Ainsi, il s'avère qu'au vu d'un tel positionnement, la répartition des joueurs par les sujets (hommes et femmes) ne semble pas révéler un effet de *stacking* issu de l'adéquation entre les caractéristiques des joueurs et les prérequis attendus aux postes de jeu.

Si cet effet se révèle de façon globale lorsque l'analyse s'appuie sur le placement des joueurs en fonction du regroupement des postes selon leurs caractéristiques mentales et physiques, il est nécessaire de vérifier si tous les postes répondent à ce positionnement sexué en fonction de leur centralité.

5.3.3. Répartition sexuée des joueurs en fonction des caractéristiques mentales et physiques de chaque poste et du sexe des sujets sources

Les effectifs des participants ayant positionné pour chaque poste une majorité de joueurs de même sexe sont présentés sous *Répartition non-paritaire*. Pour les postes où il était également possible de répartir de façon équitable les filles et les garçons, c'est-à-dire les postes de défenseurs axiaux, défenseurs latéraux et milieux axiaux, les effectifs sont présentés sous l'entête *Répartition paritaire*.

Les comparaisons présenteront d'abord, pour ces postes où il était possible de procéder à une répartition sexuée paritaire, une comparaison d'effectif global entre les sujets ayant choisi de répartir les joueurs de façon inégalitaire (regroupement des effectifs des entêtes *Majorité de garçons* et *Majorité de filles*) et les sujets ayant choisi une répartition égalitaire. Puis, l'effet global d'interaction entre tous les postes sera présenté avec une comparaison entre uniquement la *Majorité de garçons* / *Majorité de filles*. Enfin, toujours en tenant compte de la *Majorité de garçons* / *Majorité de filles*, une comparaison d'effectif sera réalisée séparément poste par poste afin de déterminer si la répartition des joueurs à chaque poste privilégie l'un des sexes. Les résultats pour chaque poste sont discutés avec le paramètre *Importance*.

Puisque que la condition sexe des sujets est prise en compte ici, cette méthode est réalisée dans un premier temps pour les hommes puis pour les femmes.

Tableau 18 : *Nombre d'hommes ayant positionné à chaque poste les garçons et les filles de façon équitable ou non.*

Répartition sexuée des joueurs par les hommes		Postes de jeu					
		Mentaux			Physique		
		Gardien	Défenseurs axiaux	Milieus axiaux	Défenseurs latéraux	Milieus latéraux	Avant-centre
		(1) <i>Principal</i>	(3) <i>Principal</i>	(4) <i>Intermédiaire</i>	(5) <i>Secondaire</i>	(6) <i>Secondaire</i>	(2) <i>Principal</i>
Répartition non-paritaire	Majorité de garçons	40	23	32	5	9	27
	Majorité de filles	8	6	16	25	22	21
Répartition paritaire	Parité sexuée	Non-concerné	19	Non-concerné	18	17	Non-concerné

Notes : -les nombres 1 à 6 entre parenthèses correspondent à l'ordre de classement des postes de jeu établi par les hommes lors de l'Étude 1b.

-les termes "Principal", "Intermédiaire" et "Secondaire" renvoient l'importance des postes de jeu établie par les hommes lors de l'Étude 1b.

Tableau 19 : *Nombre de femmes ayant positionné à chaque poste les garçons et les filles de façon équitable ou non.*

Répartition sexuée des joueurs par les femmes		Postes de jeu					
		Mentaux			Physiques		
		Gardien	Défenseurs axiaux	Milieus axiaux	Défenseurs latéraux	Milieus latéraux	Avant-centre
		(1) <i>Principal</i>	(3) <i>Intermédiaire</i>	(4) <i>Principal</i>	(5) <i>Secondaire</i>	(6) <i>Secondaire</i>	(2) <i>Principal</i>
Choix non-paritaire	Majorité de garçons	17	11	14	5	6	15
	Majorité de filles	7	4	10	10	11	9
Choix paritaire	Parité sexuée	Non-concerné	9	Non-concerné	9	7	Non-concerné

Notes : -les nombres 1 à 6 entre parenthèses correspondent à l'ordre d'importance des postes de jeu au regard de la performance de l'équipe établi par les femmes lors de l'Étude 1b.

-les termes "Principal", "Intermédiaire" et "Secondaire" renvoient l'importance des postes de jeu établie par les femmes lors de l'Étude 1b.

Comparaison des effectifs pour les postes à répartition paritaire en fonction du sexe des sujets

Chez les hommes (Tableau 18), la distribution du chi-square semble montrer qu'il n'existe pas de lien entre la répartition paritaire et les postes de jeu offrant cette possibilité (*Défenseurs axiaux*, *Défenseurs latéraux* et *Milieux latéraux*), $\chi^2 (2, n = 48) = .177, p = .91$.

En revanche, la comparaison des effectifs à ces postes à l'aide du test binomial montre que les hommes ($n = 48$), sur les postes de :

- *Défenseurs axiaux*, les hommes sont tendanciellement ($p = .0967$) plus nombreux à avoir choisi de répartir les joueurs de façon sexuée ($n = 29$) que de façon paritaire ($n = 19$).

- *Défenseurs latéraux*, les hommes sont tendanciellement ($p = .0557$) plus nombreux à avoir choisi de répartir les joueurs de façon sexuée ($n = 30$) que de façon paritaire ($n = 18$).

- *Milieux latéraux*, les hommes sont significativement ($p = .0297$) plus nombreux à avoir choisi de répartir les joueurs de façon sexuée ($n = 31$) que de façon paritaire ($n = 17$).

Chez les femmes (Tableau 19), la distribution du chi-square semble montrer qu'il n'existe pas de lien entre la répartition paritaire et les postes de jeu offrant cette possibilité (*Défenseurs axiaux*, *Défenseurs latéraux* et *Milieux latéraux*), $\chi^2 (2, n = 24) = .490, p = .79$.

En revanche, la comparaison des effectifs à ces postes à l'aide du test binomial montre que, les femmes ($n = 24$), sur les postes de :

- *Défenseurs axiaux*, les femmes ne sont pas significativement ($p = .1537$) plus nombreuses à avoir choisi de répartir les joueurs de façon sexuée ($n = 15$) que de façon paritaire ($n = 9$).

- *Défenseurs latéraux*, les femmes ne sont pas significativement ($p = .1537$) plus nombreuses à avoir choisi de répartir les joueurs de façon sexuée ($n = 15$) que de façon paritaire ($n = 9$).

- *Milieux latéraux*, les femmes sont significativement ($p = .0319$) plus nombreuses à avoir choisi de répartir les joueurs de façon sexuée ($n = 17$) que de façon paritaire ($n = 7$).

Lorsqu'il était possible de proposer une répartition sexuée paritaire, les hommes préfèrent globalement effectuer une répartition inégalitaire. À l'inverse, les femmes semblent procéder plus à des répartitions paritaires à l'exception du poste de *Milieux latéraux*. Les analyses s'intéressent maintenant simplement à la *VI Majorité de garçons / Majorité de filles*, et ne prennent en compte que, dans cette nouvelle analyse, les sujets ayant effectué une répartition sexuée non-paritaire sur les postes précédemment étudiés.

Comparaison des effectifs pour les postes non-égalitaires en fonction du sexe des sujets sources

La distribution du chi-square montre qu'il existe un lien important entre la répartition des joueurs et les postes de jeu, $\chi^2(11, N = 72) = 61.836, p = .0001, V = .93$.

Répartition pour les postes reconnus comme mentaux

Pour le poste de Gardien ($N = 72$), le test de Fisher's Exact unilatéral n'a pas montré d'effet d'interaction ($p = .1772$) entre la répartition des joueurs et sexe des sujets.

Plus précisément, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial montre que sur le poste de *Gardien* :

- les hommes ($n = 48$) sont significativement ($p = .0001$) plus nombreux à avoir choisi de positionner des garçons ($n = 40$) que des filles ($n = 8$).

- les femmes ($n = 24$) sont significativement ($p = .0320$) plus nombreuses à avoir choisi de positionner des garçons ($n = 17$) que des filles ($n = 7$).

Ainsi, pour le poste *Gardien*, les hommes et les femmes positionnent majoritairement un garçon. Au regard de l'*Importance* des postes, le *Gardien* est considéré par l'ensemble des sujets comme important. Dans ces conditions, ce positionnement reflète un effet de pré-jugement en faveur des hommes. En rappelant que pour ce poste il était demandé aux sujets de faire un choix entre un garçon et une fille, l'*Hypothèse 3a* est validée et l'*Hypothèse 3b* est infirmée. En effet, alors que les femmes considèrent être autant en mesure de jouer au football que les hommes (cf. *Étude 1a*) lorsqu'elles doivent choisir entre un garçon et une fille, elle sélectionne un membre de l'exogroupe. Cette sélection masculine présente chez les hommes et les femmes confirme ainsi l'expression d'un pré-jugement en faveur des hommes dans ce contexte masculin. Les sujets préfèrent faire jouer un garçon plutôt qu'une fille.

Pour le poste de *Défenseurs axiaux* ($n = 44$), le test de Fisher's Exact unilatéral n'a pas montré d'effet d'interaction ($p = .4635$) entre la répartition des joueurs et le sexe des sujets.

Plus précisément, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial montre que sur le poste de *Défenseurs axiaux*:

- les hommes ($n = 29$) sont significativement ($p = .0012$) plus nombreux à avoir choisi de positionner des garçons ($n = 23$) que des filles ($n = 6$).
- les femmes ($n = 15$) sont tendanciellement ($p = .0592$) plus nombreuses à avoir choisi de positionner des garçons ($n = 11$) que des filles ($n = 4$).

Ainsi, pour le poste *Défenseurs axiaux*, les hommes et les femmes positionnent majoritairement un garçon. Au regard de l'*Importance* des postes, les *Défenseurs axiaux* sont considéré par les hommes comme un poste important et par les femmes comme un poste intermédiaire. Dans ces conditions, ce positionnement reflète un effet catégorisation, puisque si les hommes favorisent leur endogroupe, les femmes semblent défavoriser l'exogroupe.

Pour le poste de *Milieu axiaux* ($N = 72$), le test de Fisher's Exact unilatéral n'a pas montré d'effet d'interaction ($p = .3301$) entre la répartition des joueurs et sexe des sujets.

Plus précisément, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial montre que sur le poste de *Milieu axiaux*:

- les hommes ($n = 48$) sont significativement ($p = .0147$) plus nombreux à avoir choisi de positionner des garçons ($n = 32$) que des filles ($n = 16$).
- les femmes ($n = 24$) ne sont pas significativement ($p = .2706$) plus nombreuses à avoir choisi de positionner des garçons ($n = 14$) que des filles ($n = 10$).

Ainsi, pour le poste de *Milieus axiaux*, les hommes produisent un biais d'endo-favoritisme en positionnant les membres de leur endogroupe à cette position "intermédiaire" qu'ils considèrent ni comme importante, ni comme secondaire (Cf. *Étude 1b*). De leur côté, la non-distinction sexuée produite par les femmes à ce poste semble traduire un effet de catégorisation allant également dans le sens d'un biais d'endo-favoritisme mais où elles ne peuvent que revendiquer pour leur endogroupe un placement partagé avec l'exogroupe à cette position qu'elles considèrent comme importante.

Répartition pour les postes reconnus comme physiques

Pour le poste de Défenseurs latéraux ($n = 45$), le test de Fisher's Exact unilatéral n'a pas montré d'effet d'interaction ($p = .1863$) entre la répartition des joueurs et le sexe des sujets.

Plus précisément, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial montre que sur le poste de *Défenseurs latéraux*:

-les hommes ($n = 30$) sont significativement ($p = .0002$) plus nombreux à avoir choisi de positionner des filles ($n = 25$) que des garçons ($n = 5$).

-les femmes ($n = 15$) ne sont pas significativement ($p = .1508$) plus nombreuses à avoir choisi de positionner des filles ($n = 10$) que des garçons ($n = 5$).

Ainsi, pour le poste de *Défenseurs latéraux*, les hommes adoptent un comportement d'exo-défavoritisme en positionnant les membres de l'exogroupe à cette position considérée comme secondaire. De leur côté, la non-distinction sexuée produite par les femmes à ce poste semble traduire un effet de catégorisation allant également dans le sens d'un biais d'exo-défavoritisme mais où elles ne peuvent qu'accorder à l'exogroupe un placement partagé avec l'endogroupe pour cette position considérée comme peu importante.

Pour le poste de Milieux latéraux ($n = 48$), le test de Fisher's Exact unilatéral n'a pas montré d'effet d'interaction ($p = .4468$) entre la répartition des joueurs et sexe des sujets.

Plus précisément, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial montre que sur le poste de *Milieux latéraux* :

- les hommes ($n = 31$) ont significativement ($p = .0147$) plus choisi de positionner des filles ($n = 22$) que des garçons ($n = 9$).

- les femmes ($n = 17$) n'ont pas significativement ($p = .1661$) plus choisi de positionner des filles ($n = 11$) que des garçons ($n = 6$).

Ainsi, pour le poste de *Milieux latéraux*, les hommes produisent un biais d'exo-défavoritisme en positionnant les membres de l'exogroupe à cette position considérée comme peu importante. De leur côté, la non-distinction sexuée produite par les femmes à ce poste semble traduire un effet de catégorisation allant également dans le sens d'un biais d'exo-

défavoritisme mais où elles ne peuvent qu'accorder à l'exogroupe un placement partagé avec l'endogroupe pour cette position considérée comme secondaire.

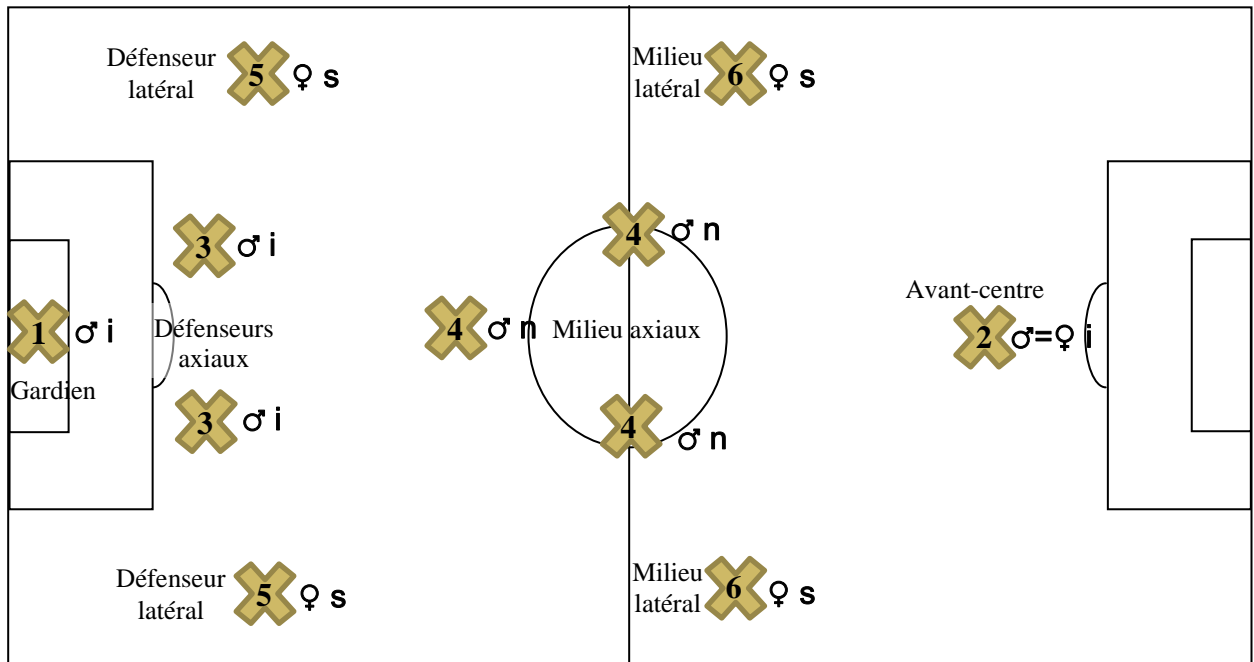
Pour le poste d'*Avant-centre* ($N = 72$), le test de Fisher's Exact unilatéral n'a pas montré d'effet d'interaction ($p = .4019$) entre la répartition des joueurs et le sexe des sujets.

Plus précisément, la comparaison des effectifs à l'aide du test binomial montre que sur le poste d'*Avant-centre* :

- les hommes ($n = 48$) n'ont pas significativement ($p = .2354$) plus choisi de positionner des garçons ($n = 27$) que des filles ($n = 21$).

- les femmes ($n = 24$) n'ont pas significativement ($p = .1537$) plus choisi de positionner des garçons ($n = 15$) que des filles ($n = 9$).

Ainsi, pour le poste d'*Avant-centre*, les hommes et les femmes ne produisent pas d'effet de catégorisation. Cette répartition sexuée paritaire à ce poste ambigu considéré à la fois comme physique mais également comme important semble contraindre les sujets à ne pas favoriser l'endogroupe, ni non plus défavoriser l'exogroupe. Il est également possible que cette répartition paritaire à ce poste soit le fait d'un positionnement aléatoire en fonction du sexe du dernier joueur ou joueuse à placer.

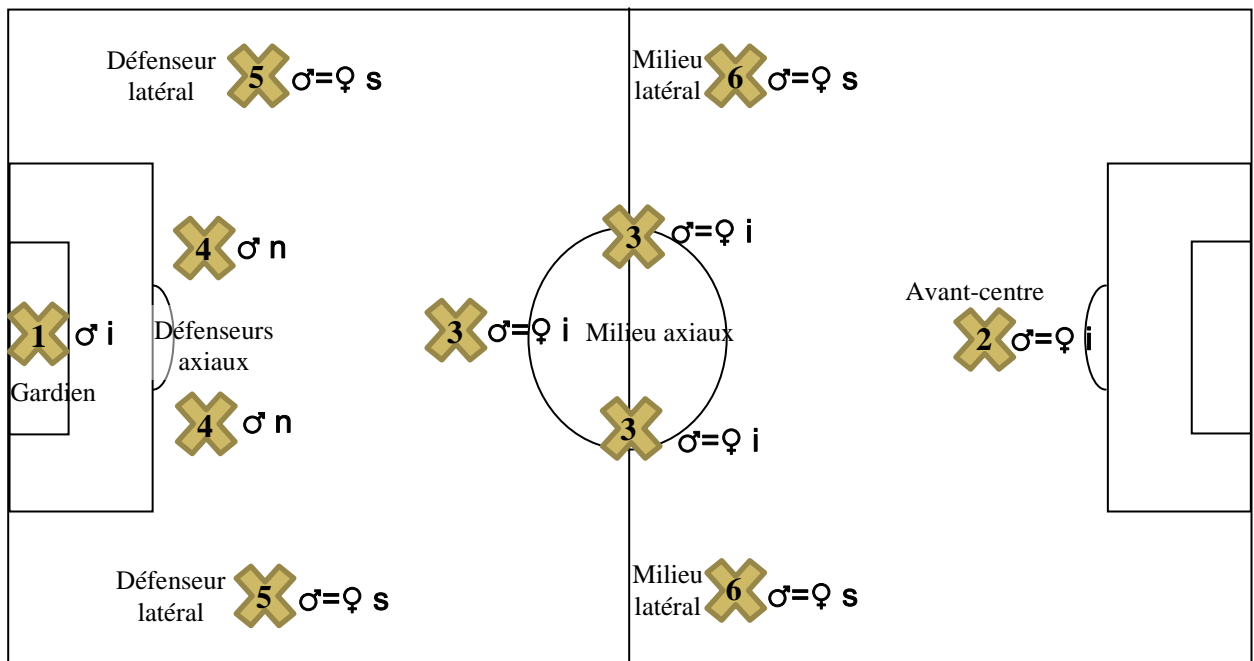


Notes : "1" correspond à l'ordre d'importance des postes de jeu.

Les symboles σ et \varnothing correspondent respectivement à un positionnement majoritaire d'hommes ou de femmes au poste de jeu.

Les symboles i / s / n correspondent respectivement à un poste Principal, Secondaire ou Intermédiaire.

Figure 8: Schéma synthétique des positionnements sexués effectués par les hommes



Notes : "1" correspond à l'ordre d'importance des postes de jeu.

Les symboles σ et \varnothing correspondent respectivement à un positionnement majoritaire d'hommes ou de femmes au poste de jeu.

Les symboles i / s / n correspondent respectivement à un poste Principal, Secondaire ou Intermédiaire.

Figure 9: Schéma synthétique des positionnements sexués effectués par les femmes.

5.3.4. Lien entre positionnement sexuée des joueurs et ordre d'importance perçu selon l'appartenance sexuée des sujets

Rappel des Hypothèses

Hypothèse 2a : conformément au pré-jugement en faveur des hommes, plus les postes seront considérés comme importants plus les sujets positionneront des garçons et plus les postes seront considérés comme secondaires plus les sujets positionneront des filles.

Hypothèse 2b : conformément aux principes de la catégorisation, plus les postes seront considérés comme importants plus les hommes positionneront des garçons et plus les postes seront considérés comme secondaires plus les sujets positionneront des filles.

Tableau 20 : Corrélation entre l'ordre d'importance perçu des postes de jeu et la répartition sexuée des joueurs en fonction de l'appartenance sexuée des sujets

Répartition sexuée	Sexe de la source		Total
	Hommes (N = 64)	Femmes (N = 44)	
Corrélation	-.7944 <i>p</i> = .059	-.7696 <i>p</i> = .073	-.7665 <i>p</i> = .004

Note : Les valeurs correspondent à la valeur de r

Pour rappel, au regard de l'indice utilisé (cf. 3.3.1, page 112), une corrélation négative traduit un positionnement préférentiel des garçons aux postes importants et des filles aux postes secondaires.

Les résultats montrent qu'indépendamment du sexe de source, il existe une corrélation négative significativement ($p = .004$) entre le positionnement sexuée des joueurs et l'ordre d'importance des postes de jeu. Cependant, cet effet est surtout dû à la source hommes, même si il n'est que tendanciel pour eux ($p = .059$) étant donné que s'il est également tendanciel pour les femmes ($p = .073$), il n'est plus du tout significatif en appliquant la correction à la valeur de p ($FDR = .146^{62}$).

⁶² Pour rappel, *FDR* (False Discovery Rate) correspond à la valeur de p après correction selon le principe proposé par Benjamini et Hochberg (1995).

Ainsi, si globalement plus les sujets considèrent les postes comme importants plus ils y affectent des garçons (effet de pré-jugement), cet effet est dû principalement aux hommes. Dans ces conditions, il existe un positionnement sexué des joueurs en fonction de l'importance des postes de jeu mais il est le reflet d'un effet de catégorisation (*l'Hypothèse 2a* est infirmée et *l'Hypothèse 2b* est confirmée). Chez les hommes, cet effet se traduit par un biais d'endofavoritisme s'exprimant par une affectation des membres de leur endogroupe aux postes importants et des membres de l'exogroupe aux postes secondaires. Ce positionnement rejoint les résultats de *l'Étude 1a* puisque les hommes considèrent posséder plus que les femmes les compétences globale pour jouer au football. Chez les femmes, cet effet prend la forme d'un positionnement indifférencié des hommes et des femmes aux postes importants et secondaires. Cette répartition semble correspondre également aux résultats de *l'Étude 1a* puisqu'elles semblaient revendiquer de façon globale une équité avec les hommes. Ainsi, ce positionnement indifférencié des filles et des garçons semble exprimer un biais d'endofavoritisme dans cette scène sociale à l'avantage des hommes.

5.3.5. Discussion générale de l'Étude 1c

L'enjeu de cette étude était de défendre l'idée selon laquelle, dans le football, les phénomènes liés au *racial stacking* pouvaient également exister lorsque les équipes mettaient en jeu des joueurs de sexes différents. Ces résultats ont été testés à l'aide d'un protocole spécifique proposant aux sujets de s'impliquer en tant qu'enseignant d'EPS en positionnant sur le terrain les élèves d'une équipe mixte virtuelle avant de réaliser un match sur une console de jeu. De façon générale, cette étude montre qu'il existe un effet de *gender stacking* au football. Ainsi, la répartition et la sélection des joueurs sur le terrain sont effectuées en fonction de l'appartenance sexuée des élèves. Concernant la répartition des joueurs, il apparaît que l'attribution sexuée des postes de jeu s'appuie sur l'importance des postes de jeu et non l'adéquation entre les prérequis attendus à ces positions et les compétences physiques et mentales des joueurs. Cette étude montre également que, si un effet de *gender stacking* est bien présent, il est le résultat d'un processus de catégorisation où les sujets cherchent à obtenir une identité sociale positive en offrant une position sociale favorable aux joueurs avec lesquels ils partagent une caractéristique sexuée commune. Globalement, il apparaît que le phénomène de *gender stacking* met en jeu des phénomènes de catégorisation entre le groupe d'appartenance des individus constituant les équipes et le groupe d'appartenance des joueurs.

Répartition des joueurs en fonction de leurs qualités physiques et mentales

Au niveau de la centralité, les premiers résultats montrent que, globalement, les sujets, lorsque cela est possible, choisissent une répartition sexuée inégalitaire. Cependant, ce type de répartition est principalement dû aux hommes puisque les femmes semblent procéder aussi bien à des positionnements paritaires que non-paritaires. Concernant les répartitions sexuées inégalitaires, les analyses établissent que, globalement, les sujets positionnent les joueurs aux postes mentaux et les joueuses aux postes physiques. Ainsi, s'il existe une répartition sexuée des joueurs et joueuses sur le terrain, celle-ci ne respecte pas l'adéquation attendue entre les caractéristiques sexuées des joueurs et les prérequis attendus aux différentes positions de jeu. En effet, d'un côté les garçons sont positionnés aux postes requérant des qualités mentales et de l'autre les filles sont placées aux postes nécessitant des qualités physiques. Autrement dit, les hommes et les femmes n'ont pas positionné les joueurs et les joueuses là où ils sont le plus à même de répondre aux exigences des postes de jeu. Si le positionnement des joueurs aux postes mentaux par les hommes peut s'expliquer par le fait que ces derniers considèrent posséder qualitativement de meilleures qualités mentales que les femmes (cf. *Étude 1a*), le placement des joueuses infirme cette hypothèse. En effet, les hommes comme les femmes

s'accordent à dire que les qualités mentales sont prédominantes chez ces dernières. Dans ces conditions, le positionnement des joueuses aux postes physiques confirme que la répartition sexuée (*gender stacking*) ne s'est pas appuyée sur la concordance entre les prérequis aux positions de jeu et les compétences des joueurs puisque ce type de répartition est préjudiciable pour faire gagner l'équipe.

Au niveau de la répartition poste par poste, les premiers résultats montrent que, lorsqu'il était possible de positionner les joueurs et les joueuses de façon paritaire (*Défenseurs axiaux*, *Défenseurs latéraux*, *Milieux axiaux*), les hommes et les femmes ont procédé différemment. Comme précédemment, les hommes ont choisi à chaque fois une répartition non-paritaire, alors que les femmes ont opté pour un positionnement paritaire. Concernant les répartitions sexuées non-paritaires, les hommes ont positionné aux postes mentaux des garçons et aux postes physiques des filles. Une exception est à relever pour le poste d'*Avant-centre* puisque les hommes y ont placé indifféremment des joueurs et des joueuses. De leur côté, les femmes n'ont effectué une répartition sexuée que sur les postes de *Gardien* et de *Défenseurs axiaux*. À ces postes mentaux, elles ont positionné majoritairement des garçons. À l'inverse, pour toutes les autres positions, elles ont choisi de répartir aussi bien des joueurs que des joueuses. Si pour le *Gardien* ce positionnement est à mettre en relation avec le choix de sélection qui était proposé, pour le *Défenseurs axiaux* ce positionnement sexuée est à comprendre avec l'importance relative (poste d'importance intermédiaire) que les femmes accordent à cette position de jeu.

Ainsi, ni chez les hommes, ni chez les femmes, la répartition poste par poste ne respecte l'adéquation attendue entre les prérequis des positions de jeu et les compétences des joueurs et des joueuses. En effet, le positionnement effectué par les hommes confirme celui trouvé globalement. Les garçons sont positionnés aux postes mentaux alors que les filles évoluent aux postes physiques (exception faite du poste d'*Avant-centre*). Pour les femmes, la répartition effectuée poste par poste affine celle produite globalement. Si globalement ces dernières positionnent les garçons aux postes mentaux et les filles aux postes physiques, cette répartition s'avère plus nuancée en réalité. Excepté les postes de *Gardien* et de *Défenseurs axiaux*, les femmes semblent procéder, sur l'ensemble des postes, à une répartition équilibrée des joueurs et des joueuses.

Répartition des joueurs en fonction de l'importance des postes

Au niveau de l'importance des postes de jeu, l'hypothèse défendue était que les sujets positionneraient les joueurs et les joueuses en fonction la hiérarchie de ces postes. Les résultats montrent que, chez les hommes, il existe une corrélation entre l'importance des postes de jeu et la répartition des garçons et des filles. Plus les postes sont perçus comme importants par les hommes plus ils y positionnent des membres de leur endogroupe. Par contre, plus les postes sont secondaires plus ils y placent des membres de l'exogroupe (exception faite du poste d'*Avant-centre*). Cet effet n'est pas aussi marqué chez les femmes puisqu'elles positionnent aussi bien des membres de leur groupe aux postes importants que des membres de l'exogroupe. Ces deux résultats semblent confirmer la perception qu'ont les hommes et les femmes du prototype sexué d'une personne jouant au football (cf. *Étude 1a*). En effet, les hommes, en considérant qu'ils répondent aux critères sexués d'une personne jouant au football, positionnent les membres de leur endogroupe aux positions importantes. De leur côté, les femmes, en considérant qu'elles sont autant à même de répondre à ces critères que les hommes, positionnent aussi bien les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe aux positions importantes et secondaires. Dans ces conditions, s'il existe un effet de *gender stacking* au football, il s'opère à partir de la hiérarchie perçue des postes de jeu et s'appuie sur un effet de catégorisation. Dans un contexte sportif comme le football considéré généralement comme masculin (Fontayne et al., 2002, 2001; Koivula, 1995; Matteo, 1986; Schmalz & Kerstetter, 2006), les hommes confirment, par leur répartition sexuée, le pré-jugement en leur faveur en exprimant à la fois un biais d'endo-favoritisme et un biais d'exo-défavoritisme. La répartition sexuée effectuée par les femmes semble en revanche chercher à remettre en cause le pré-jugement en leur défaveur. Dans ce contexte véhiculant un pré-jugement en faveur des hommes, cette revendication qui s'exprime par placement non-différencié des garçons et des filles quel que soit le statut du poste peut être interprété comme le résultat d'un endo-favoritisme et/ou d'un exo-défavoritisme. En effet, dans ce contexte masculin, le positionnement des filles à l'égal des garçons aux postes les plus importants pourrait traduire une remise en cause du pré-jugement existant à leur rencontre sans enfreindre les règles de la scène sociale.

À la lumière de cette interprétation, il semble possible d'émettre une interprétation sur les premiers résultats des répartitions sexués. À chaque fois que cela était possible, les femmes ont aussi bien effectué des répartitions paritaires que non-paritaires contrairement aux hommes qui n'ont choisi que des positionnements non-paritaires. Ainsi, il semble que, par ce

moyen des répartitions paritaires, les femmes ont, pour leur part, cherché à ne pas obtenir une identité sociale négative en établissant une équité avec les hommes.

Sélection du gardien

Pour le poste de gardien, le protocole proposait aux sujets de sélectionner un joueur, c'est-à-dire faire un choix entre garçon et une fille. Ce choix proposé aux sujets pour le poste de gardien a révélé, aussi bien chez les hommes que chez les femmes, une discrimination sélective condamnant les filles à ne pas être sélectionnées. Cette sélection sexuée, qui déterminait pourtant la majorité sexuée de l'équipe, traduit un effet de pré-jugement en faveur des hommes conforme au caractère masculin du football. Ainsi, lorsqu'au football un choix sélectif est proposé, il semble que les femmes ne peuvent obtenir une identité sociale positive en favorisant leur endogroupe.

Limites et conclusion

Tout d'abord, la mise en évidence d'une discrimination sexuée à partir du protocole présenté peut faire l'objet d'une critique. En effet, les seules informations disponibles sur les joueurs pour les sujets ont été leur sexe (joueur 1, joueuse 1, joueur 2, joueuse 2,...) ce qui les a conduit nécessairement à discriminer selon cette appartenance catégorielle (Tajfel, 1972). Cependant, au-delà de cette discrimination sexuée prévisible et produite par le caractère sexué du football, cette étude a bien démontré que le *stacking* n'était pas lié à d'autres facteurs comme les qualités objectives des joueurs ou encore les relations interpersonnelles entraîneurs/joueurs, enseignants/élèves. De plus, alors que le protocole proposé a largement confirmé une discrimination au niveau de la répartition des joueurs sur le terrain, la discrimination par la sélection a été mise en évidence avec le choix proposé pour le poste de *Gardien*. Il n'est alors pas impensable que ce phénomène puisse se généraliser si les sujets étaient confrontés à ce choix pour l'ensemble des postes.

Dans cette optique, il serait envisageable de proposer une nouvelle étude où un choix total dans la sélection serait laissé aux sujets afin de tester si cette discrimination sélective conduirait à une exclusion complète des filles et confirmerait le pré-jugement à l'encontre de ces dernières au football. Enfin, même si le protocole proposé à partir d'un jeu vidéo n'avait pas pour ambition de valider la reproduction de ces comportements dans le monde réel, les résultats obtenus tendent vers la validation de ce nouvel outil pour mesurer la discrimination dans le sport. En effet, l'aspect ludique du dispositif, les progressions constantes du réalisme

des jeux vidéo (Bègue, 2008), l'augmentation croissante du nombre d'individus confrontés au monde virtuel (Renaud & Kane, 2008) et le très grand nombre de sujets qu'il est possible de tester avec ce support laissent entrevoir un avenir possible pour ce type de protocole.

Pour finir, en matière d'enseignement, cette étude montre que les enseignants comme les élèves peuvent être soumis à des biais de catégorisation ou des effets de pré-jugement lors de la pratique d'une activité physique et sportive. Dans le cas ici du football, perçu globalement à l'avantage des hommes, ces processus peuvent conduire l'enseignant et les élèves à favoriser les hommes et/ou défavoriser les femmes. Cela se traduit ici par un positionnement sexué des joueurs sur le terrain lié à l'appartenance groupal des sujets effectuant cette répartition. Alors que les hommes (enseignant ou élèves garçons) pourraient mettre en avant les membres de leur endogroupe et dénigrer les membres de l'exogroupe, les femmes (enseignante, élèves filles) ne seraient en mesure de revendiquer qu'une place équivalente à celle des hommes. Au niveau de la sélection d'un joueur, les hommes comme les femmes vont jusqu'à exclure les filles de l'activité quitte pour les femmes à dénigrer leur propre groupe. Dans cette optique, il semble important en tant qu'enseignant d'être vigilant, notamment en sports collectifs, aussi bien aux compositions d'équipes proposées aux élèves qu'à celles effectuées par ces derniers. Si *a priori* les garçons pouvaient être en mesure de bénéficier d'une identité sociale positive quel que soit leur placement (postes physiques ou mentaux), les filles ne pourraient s'engager "positivement" dans l'activité si elles restaient cantonnées à évoluer à des positions menaçant leur identité (postes physiques et secondaires). Si tel était le cas, il ne serait pas surprenant qu'en cas de sélection d'un joueur, les garçons comme les filles choisissent un garçon pour faire équipe et laissent "la fille sur le banc". D'un point de vue identitaire, les garçons satisferaient leur identité sociale alors que les filles répondraient aux pré-jugements du contexte, voire préféreraient ne pas participer plutôt que de jouer à une position dévalorisante.

Synthèse de l'Étude 1c

Discrimination sexuée au football dans un monde virtuel

Il existe au football un effet de *gender stacking*. Cependant, cette répartition sexuée des joueurs et des joueuses ne s'appuie pas sur l'adéquation supposée avec les compétences physiques et mentales des postes de jeu mais sur la hiérarchie de ces positions.

En prenant en compte l'appartenance sexuée des sujets positionnant les joueurs et les joueuses sur le terrain, il apparaît que leurs positionnements reflètent des effets de catégorisations non conformes au caractère masculin du football. Les hommes favorisent les membres de leur endogroupe et défavorisent les membres de l'exogroupe en les positionnant respectivement aux postes importants et aux postes secondaires. Les femmes semblent obtenir une identité sociale satisfaisante en établissant une *équité* avec les hommes grâce à un positionnement indifférencié des garçons et des filles aux postes principaux et secondaires.

Lorsqu'un choix de sélection est proposé aux sujets, un effet de pré-jugement en faveur des hommes apparaît conformément au caractère masculin du football. Les hommes et les femmes sélectionnent un joueur et excluent une joueuse.

En matière d'enseignant, même si le protocole n'a mobilisé que des étudiants en tant qu'enseignant face à des élèves fictifs, il pourrait être vraisemblable que ces effets apparaissent également lors de séance d'EPS.

6. DISCUSSION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE 1

Les trois études présentées ont eu pour but de mettre au jour les comportements qu'un enseignant d'EPS pourrait produire vis-à-vis des élèves de sa classe lors d'une rencontre sportive mixte de type compétitif. Par l'intermédiaire d'un protocole expérimental mettant en scène un match de football, les sujets, mobilisés en tant qu'enseignant, ont dû positionner et sélectionner les élèves (garçons et filles) d'une classe fictive en vue de remporter le match qui les opposaient à un autre sujet impliqué de façon symétrique. Pour le positionnement et la sélection des joueurs, ces trois études se sont appuyées sur les principes du *racial stacking* mais en changeant la variable "couleur de peau" par celle "sexe" (*gender stacking*). Ainsi, comme pour l'appartenance ethnique, l'appartenance sexuée des joueurs a permis aux sujets de positionner les joueurs sur le terrain. Sachant que ce positionnement prend en compte à la fois la hiérarchie des postes de jeu et les prérequis qui leur sont attribués (Norris & Jones, 1998), l'enjeu a été ici de déterminer quelle caractéristique a été activée dans le contexte scolaire mixte proposé. Afin également de mieux appréhender l'implication des sujets dans ce processus de positionnement, un éclairage a été proposé à partir des principes de la catégorisation sociale.

Cependant, avant d'étudier les positionnements des garçons et des filles effectués par des sujets hommes et femmes, deux études préalables ont été conduites.

La première *Étude 1a*) a eu pour but de déterminer, chez une population parente, la représentation sexuée d'une personne jouant au football en fonction de l'appartenance sexuée des sujets. Les résultats mettent en évidence des effets pré-jugements et de catégorisation plus ou moins conformes au caractère masculin du football. Ainsi, les hommes et les femmes admettent que les qualités physiques prédominent chez les hommes et que les qualités mentales prévalent chez les femmes. De la même manière, tous reconnaissent que les hommes possèdent plus que les femmes les prérequis physiques pour jouer au football. En revanche, si les hommes tendent à considérer qu'ils possèdent au même titre que les femmes les qualités mentales nécessaires à la pratique du football, ils prétendent aussi disposer surtout du meilleur de ces qualités. De leur côté, les femmes revendiquent quant à elles l'exclusivité des qualités mentales. Selon la même logique de catégorisation, si les hommes considèrent qu'ils possèdent globalement plus l'ensemble de qualités requises pour jouer au football, les femmes, quant à elles, envisagent une certaine équité dans leur attribution. En résumé, des processus de catégorisation permettant d'obtenir une identité sociale positive s'avèrent bien

être mis en œuvre chez les hommes et chez les femmes dans cette scène sociale masculine lorsqu'il s'agit de prendre un parti sexué pour déterminer les dispositions requises pour pratiquer le football. Cependant, si les hommes sont en mesure d'exclure le groupe des filles sur certaines caractéristiques, les femmes semblent ne pouvoir qu'au mieux revendiquer une équité sur certaines caractéristiques avec les garçons. Dans ces conditions, cet environnement préjudiciable pour l'identité sociale des femmes semble restreindre voire annihiler les stratégies identitaires disponibles afin de ne pas enfreindre les règles de cette scène sociale. Au niveau des résultats attendus vis-à-vis du *stacking* dans cette première étude, il ressort cependant que les femmes par rapport aux hommes ne possèdent que les prérequis pour évoluer aux postes dits mentaux alors que les hommes peuvent à la fois être positionnés aux postes dits physiques (où ils sont les seuls à disposer des qualités attendues) mais aussi aux postes mentaux (où ils pensent disposer du meilleur de ces qualités).

La deuxième étude 1b) a eu pour but de déterminer la représentation de la hiérarchie des postes de jeu sur le terrain. Les résultats ont montré que chaque groupe sexué possède une représentation hiérarchique qui lui est propre. Ces deux classements s'avèrent également différents de ceux établis par Norris et Jones (1998) auprès d'experts du football. Dans tous les cas, cette hiérarchisation des postes a permis de prédire quel positionnement pouvait être attendu si les sujets (hommes ou femmes) utilisaient ce critère pour positionner les joueurs et les joueuses sur le terrain lors de la troisième étude.

Dans cette optique, la troisième étude 1c) a révélé que les sujets produisaient une répartition des joueurs sur le terrain en lien avec leur groupe d'appartenance sexuée. Autrement dit, l'hypothèse d'un effet de *gender stacking* a pu être confirmée dans un contexte sportif scolaire et virtuel. Cette répartition a conduit les sujets à positionner les garçons aux postes dits mentaux et les filles aux postes dits physiques. Cette inadéquation entre les prérequis mentaux et physiques des postes et les stéréotypes associés aux garçons et aux filles, qui compromet la performance de l'équipe, a permis d'établir que ces caractéristiques n'étaient pas activées dans ce contexte. En effet, la prise en compte de la hiérarchie des postes a permis d'expliquer à elle seule la répartition des garçons et des filles effectuée par les sujets. Si le caractère masculin du football aurait pu conduire l'ensemble des sujets à positionner les garçons aux postes importants et les filles aux postes secondaires, les résultats montrent que la répartition des joueurs traduit des biais de catégorisation. Les hommes ont considéré les membres de leur endogroupe comme les plus aptes à répondre aux exigences des postes les plus importants (endo-favoritisme) et ont relégué les membres de l'exogroupe aux postes les

moins importants (exo-défavoritisme). De leur côté, cette scène sociale masculine semble n'avoir permis aux femmes que de revendiquer une équité avec les hommes en positionnant à tous les postes aussi bien des membres de leur endogroupe que des membres de l'exogroupe. Tout s'est passé comme si, à l'image des résultats de l'étude sur la représentativité des qualités physiques et mentales au football, le pré-jugement négatif à l'encontre des femmes imposé par le contexte du football ne permettait aux femmes que de revendiquer, dans certains cas, une équité avec les hommes pour ne pas enfreindre les règles de cette scène sociale.

Au niveau de la sélection qu'il était possible de faire avec le gardien, il est apparu que les femmes comme les hommes avaient majoritairement choisi un garçon, alors que cette sélection déterminait la majorité sexuée de l'équipe. Ainsi, comme pour le processus de positionnement, le processus de sélection est également influencé par la connotation masculine du football et conduit les hommes à exclure un membre de l'exogroupe et les femmes à en faire de même alors que cette exclusion concerne un membre de leur propre groupe. Ce comportement à la fois produit par les hommes et les femmes à l'avantage des garçons et à l'encontre des femmes semble traduire un effet de pré-jugement sur la dimension sexuée dans le cadre du football. Tout s'est alors passé comme si les sujets n'avaient perçu que les compétences présupposées supérieures des garçons dans un domaine teinté de masculinité en ignorant les stéréotypes positifs liés aux filles, stéréotypes qui ne servaient peut-être qu'à mettre en avant leurs autres incapacités (Czopp, 2008). En effet, en se référant aux différents travaux qui ont mis en évidence que le football était un sport typé masculin (Fontayne et al., 2002, 2001; Koivula, 1995; Matteo, 1986; Schmalz & Kerstetter, 2006), les joueurs garçons sont perçus (Chalabaev, Sarrazin, & Fontayne, 2009), indépendamment de leurs qualités réelles, comme plus performants que les filles dans cette activité. Ce résultat montre que les femmes, alors qu'elles perçoivent, en dehors d'un contexte de match (cf. *Étude 1a*), que les qualités nécessaires à une personne jouant au football sont aussi représentatives des femmes que des hommes, considèrent, en situation de compétition, que les garçons sont plus à même de faire gagner l'équipe ou du moins de ne pas la faire perdre puisqu'elles les positionnent au poste le plus défensif.

Ainsi, en fonction des caractéristiques de la tâche demandée, les sujets semblent plus ou moins contraints de respecter les règles de la scène sociale. Alors que, pour le positionnement des joueurs ou la représentativité globale des qualités, les femmes ont pu revendiquer une *équité* avec les hommes dans un contexte à l'avantage de ces derniers, pour la sélection du gardien, le poids de la scène sociale semble trop important pour pouvoir en faire

de même. De leur côté, les hommes, bénéficiant d'un contexte à leur avantage, ont pu, lors de l'attribution des qualités mentales, s'accorder le meilleur de ces qualités alors qu'au départ ils étaient presque "contraints" de reconnaître la supériorité des femmes. Ainsi, s'il apparaît que la compréhension préalable de la scène sociale semble pertinente dans l'interprétation des relations intergroupes, les espaces dont disposent les sujets pour exprimer des biais de catégorisation restent encore à déterminer. Cependant, ces premiers résultats laissent penser que, dans la relation enseignant-élèves qui est l'objet central de cette thèse, le contexte scolaire à l'avantage des enseignants peut permettre aux élèves de disposer de certains espaces pour se positionner favorablement sans enfreindre les règles de la scène sociale "classe".

Pour finir, une interprétation du positionnement et de la sélection des joueurs est proposée en termes de partitions sociales.

Au niveau du positionnement, la mobilisation des caractéristiques mentales et physiques renvoie à une insertion selon une partition oppositive (des mondes à comparer) et la mobilisation de la hiérarchie des postes à une insertion selon une partition statutaire (la réalité telle qu'elle se présente). S'appuyer sur les caractéristiques mentales et physiques conduisait les sujets à placer les joueurs là où ils possédaient les "bonnes" qualités pour répondre aux exigences du poste. Les hommes comme les femmes n'ont pas investi cette partition puisqu'ils n'ont pas fait correspondre les qualités dominantes des filles et des garçons avec les postes mentaux et physiques. S'appuyer sur la hiérarchie des postes pour effectuer la répartition des joueurs conduisait les sujets à les classer les uns par rapport aux autres (rapport scalaire). Les résultats montrent que les hommes ont investi cette partition puisqu'elle leur permettait d'obtenir *a priori* une comparaison favorable en produisant de l'endo-favoritisme et/ou de l'exo-défavoritisme. Pour les femmes, deux interprétations semblent possibles : soit les femmes se sont insérées selon cette partition statutaire, soit elles ne se sont pas catégorisées de façon sexuée. Dans le premier cas, ces dernières ont cherché à ne pas obtenir une identité sociale négative dans ce contexte masculin en revendiquant un statut égal à celui des hommes. Dans le deuxième cas, la scène sociale étant "trop" en leur défaveur, les femmes n'ont pas mobilisé leur appartenance sexuée et ont peut-être préféré placer les élèves (garçons et filles) de façon équitable comme le ferait un enseignant d'EPS.

Au niveau de la sélection des joueurs, cette tâche renvoyait à en inclure certains et en exclure d'autres du terrain. Ainsi, au travers de la sélection du gardien effectué par les sujets, le positionnement d'un joueur de son propre groupe offrait la possibilité d'obtenir une identité

sociale positive à partir d'un rapport d'exclusion. Cependant, si les résultats relatifs aux hommes laissaient penser que ces derniers étaient en mesure d'obtenir une identité sociale favorable, le choix fait par les femmes (gardien homme) reflète l'impact du pré-jugement en leur défaveur dans ce choix.

Ainsi, la perspective des partitions sociales montre que, lors du placement des joueurs, les sujets (au moins les hommes) ont investi une partition statuaire. En effet, au regard du seul positionnement des joueurs, l'insertion selon une partition oppositive ne s'est avérée pas pertinent pour les sujets puisqu'elle ne leur permettait pas *a priori* d'obtenir un positionnement bénéfique. Il pourrait même être possible que, si les sujets avaient eu un choix complet dans la sélection de leur équipe, ils n'aient quasiment sélectionné que des garçons et excluent toutes les filles.

Au-delà du phénomène restreint du *stacking* et des transpositions dans l'enseignement (répartition des tâches aux élèves par d'autres élèves ou l'enseignant), cette étude a permis de montrer que même dans un contexte en défaveur d'un des deux groupes présents, des espaces restaient disponibles pour le groupe *désavantagé* afin de se positionner de façon bénéfique sans enfreindre les règles de la scène sociale. Partant de ce principe, l'étude suivante cherche à montrer, lors d'une séance d'EPS *in situ* où l'enseignant dispose d'un pré-jugement en sa faveur, quels positionnements identitaires les élèves ont à leur disposition pour se positionner favorablement sans remettre explicitement en cause la scène sociale.

ÉTUDE 2 : IDENTITÉ SOCIALE ET POSITIONNEMENT EN E.P.S. : UNE ÉTUDE LANGAGIÈRE AU LYCÉE

1. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Cette étude de cas langagière⁶³ exploratoire vise à questionner les interactions didactiques entre l'enseignant d'EPS et ses élèves en s'appuyant sur les mécanismes identitaires issus du courant de la catégorisation sociale (Tajfel & Turner, 1986; J. C. Turner et al., 1987). La première étude proposée (cf. *Étude 1*) a permis de montrer que les membres d'un groupe, positionnés en tant que *désavantagés* par un *pré-jugement* à leur rencontre, étaient en mesure d'améliorer leur positionnement sans enfreindre les règles de la scène sociale (P. Brown & Fraser, 1979) dans laquelle ils étaient inscrits.

L'enjeu est à présent de voir, à partir de cette étude réalisée *in situ*, quels sont les positionnements identitaires possibles dont les enseignants et les élèves disposent dans le cadre de la classe. En effet, le rapport enseignants-élèves est *a priori* normalisé institutionnellement (*avantagés / désavantagés*) dans la scène sociale de la classe. Cependant, le *pré-jugement* auquel sont soumis les élèves devrait conduire ces derniers, par le jeu de la catégorisation, à chercher à établir un positionnement positif sans remettre en cause explicitement celui de l'enseignant. Ainsi, les positionnements de l'enseignant et des élèves, devraient s'effectuer toujours en respectant les règles de la scène sociale.

En s'appuyant sur les principes du contrat de communication (Ghiglione & Chabrol, 2000) réinvestis dans les relations intergroupes par les partitions sociales (Castel & Lacassagne, 1993, 1995b, 2005, 2011), les positionnements des groupes prédéfinis par la scène sociale s'établissent, se régulent et/ou se renégocient. Cette co-construction de la relation enseignant-élèves, qui s'effectue principalement lors des interactions pendant les séances d'EPS, peut soit confirmer ou soit infirmer le cadre institutionnel préétabli des positions respectives. Dans cette optique, l'activité langagière de l'enseignant et des élèves peut être envisagée comme l'un des révélateurs pertinents des relations et des enjeux identitaires revendiqués par chacun.

⁶³ Une partie de cette étude a fait l'objet d'un chapitre d'ouvrage (Mangin, Lacassagne, & Wallian, 2012)

Au regard de la catégorisation sociale et des partitions sociales, l'enseignant d'EPS est positionné institutionnellement et a un intérêt identitaire à accepter ce positionnement qui l'établit *a priori* comme dominant dans une partition statutaire. Dans cette scène, les élèves, pour leur part, sont placés de façon *désavantagée* et doivent donc se positionner sur d'autres critères de comparaison intergroupe (partitions sociales) ou user de stratégies de management identitaire (Blanz, Mummendey, Mielke, & Klink, 1998a; Ellemers, 1993; van Knippenberg, 1978) afin d'obtenir une identité satisfaisante. Afin de comprendre les positionnements identitaires de l'enseignant et des élèves lors de leurs interactions verbales, deux indicateurs sont utilisés dans l'étude présentée à savoir, l'investissement dans le discours et les pronoms personnels. À partir de ces deux indicateurs langagiers, cette étude appréhende les positionnements identitaires des protagonistes de la séance d'EPS comme une co-construction dans le cadre imposé par la scène sociale (cf. *Étude 1*). L'enjeu est de montrer que, si la domination de l'enseignant reste marquée en filigrane dans les relations intergroupes, les élèves cherchent, face à ce positionnement défavorable, à rehausser leur identité. Ce travail de renégociation des positionnements, accepté *a priori* implicitement par l'enseignant, est le fruit d'une co-construction partagée, permettant à chacun d'exister et s'exprimant notamment par l'utilisation de différentes navettes identitaires permettant aux individus de mobiliser aussi bien leur identité individuelle, catégorielle que culturelle. L'apport des partitions sociales permet alors d'envisager que chacun des protagonistes de la séance d'EPS est en mesure de se positionner de façon bénéfique pour son identité (principe de dissymétrie), sans pour autant remettre en cause explicitement le positionnement de l'autre au travers de son discours (principes du contrat de communication).

À partir des données recueillies lors d'une séance d'EPS, cette étude propose d'analyser l'ensemble des interactions langagières entretenues entre l'enseignant et les élèves afin d'obtenir une cartographie des relations co-construites dans la cadre de cette scène sociale. L'hypothèse défendue est que l'enseignant respecte son positionnement d'enseignant dans son discours. Face au positionnement *avantagé* de l'enseignant, dévalorisant pour l'ensemble des élèves, ces derniers revendiquent implicitement par le discours une autre appartenance groupale sans pour autant remettre en cause explicitement les règles de la scène sociale.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Procédure et population

Les interactions entre l'enseignant et les élèves ont été filmées lors de séances d'EPS en lycée. La classe observée est considérée comme très hétérogène dans sa composition, puisque c'est un cours optionnel que l'on appelle "option EPS". Les élèves ont la possibilité de débiter cette option facultative dès la classe de seconde et de la poursuivre jusqu'à la fin de leur cursus secondaire. Ce groupe est donc composé à la fois d'élèves de seconde, de première et de terminale. Dans le cas observé, les élèves sont au nombre de vingt-quatre, soit dix-neuf garçons et cinq filles, âgés de quinze à dix-neuf ans. Le cycle suivi est un cycle de musculation de huit séances. L'enseignant est un homme et propose aux élèves de fonctionner par groupes affinitaires de deux, trois ou quatre. Ce sont les *verbatim* recueillis durant la deuxième séance qui constituent le corpus étudié.

2.2. Indicateurs langagiers

2.2.1. Investissement dans le discours

La prolixité du discours émis par deux individus interagissant apparaît comme un indicateur permettant d'estimer leur investissement dans la relation (Giles, Baker, & Fielding, 1975). Adelswärd, Aronsson, Jönsson, et Linell (1987) par exemple considèrent, dans leurs travaux sur l'initiative dans le discours, l'influence des aspects quantitatifs comme le nombre de mots émis par chaque interlocuteur. En terme de positionnements, Kerbrat-Orecchioni (1996) appréhende la quantité de parole émise comme un marqueur hiérarchique de la relation entre les interlocuteurs où, celui qui produit le plus grand volume ou temps de parole occupe une position *avantagée* par rapport à l'autre. Or les membres des groupes *avantagés* préfèrent généralement établir les normes (Haslam, Oakes, Reynolds, & Turner, 1999) et sont susceptibles d'être considérés comme des références par les groupes *désavantagés*.

Ainsi, en référence au contrat de communication, la prolixité peut être un indicateur traduisant la négociation des positionnements entrepris par les interlocuteurs au sein de leur relation communicative. De plus, en s'appuyant sur la théorie de l'accommodation communicative développée par Giles (1973), le discours émis par chaque interlocuteur durant une communication peut converger ou diverger par rapport à celui de l'autre. Ces convergences ou divergences peuvent s'exprimer par le biais de marqueurs comme les tours de paroles, la longueur de phrases, les pauses, les variations d'accent,... et reflètent la volonté

d'un locuteur, engagé dans une conversation, de marquer une distance vis-à-vis d'un locuté ou de s'en rapprocher. Même si, l'analyse de l'accommodation communicative selon la méthode de Giles s'effectue à partir des tours de paroles, le parti pris a été d'étudier la prolixité de l'ensemble du discours en considérant que cette mesure, même approximative, était acceptable. Dans ces conditions, au sein d'un contrat de communication produit dans une scène sociale spécifique, la quantité de discours émis entre plusieurs interlocuteurs traduit dans le même temps leur place dans la relation, mais aussi leur investissement quant à l'acceptation de ce rapport. Au regard de la catégorisation sociale, la prolixité devient un marqueur de la position identitaire des interlocuteurs et un indice de stratégie d'acceptation ou de refus de ce positionnement au sein du contrat communication. Au niveau de la scène sociale de la classe, l'enseignant, de part sa position sociale avantageuse, produira une quantité de paroles supérieure à celle émise par chaque groupe d'élèves et établira une norme dans la communication. Du côté des élèves, leur prolixité traduirait l'acception ou la renégociation de cette norme et donc de leur positionnement.

2.2.2. Les pronoms personnels : un indicateur des positionnements identitaires

Pour comprendre les positionnements identitaires entre l'enseignant et les groupes d'élèves, une analyse du discours portant sur les pronoms personnels est également proposée. Comme le rappellent Charaudeau et Maingueneau (2002) dans leur dictionnaire d'analyse du discours, ce dernier est porteur du positionnement de celui qui l'énonce aussi bien vis-à-vis de lui que vis-à-vis de l'*alter*. Ce lien entre discours et identité au travers des pronoms personnels est d'ailleurs relevé dès 1975 par Zavalloni (2007). Dans son approche *ego-écologique*, elle relève l'importance de l'usage des pronoms personnels "eux" et "nous" dans l'activation de l'identité catégorielle. Au sein du courant de la catégorisation sociale, plusieurs études ont également montré que la simple activation explicite (Tajfel et al., 1971) ou subliminale (Perdue et al., 1990, étude 2) des groupes, en terme de "nous" (endogroupe) et "eux" (exogroupe), suffisait à faire apparaître des biais perceptifs, évaluatifs ou comportementaux. Ainsi, la mobilisation de l'identité catégorielle ou individuelle peut être comprise par l'analyse discursive des pronoms personnels utilisés par un individu lorsqu'il produit un discours.

Dans cette optique, Agnoletti et Defferard (2004) montrent, en s'appuyant sur les travaux de Benveniste (1966) et ceux de Kerbrat-Orecchioni (2004), qu'il existe une concordance entre l'auto-catégorisation et les pronoms personnels. Leur étude fait le lien entre les positionnements des individus et des autres pronoms employés tel que le "nous" et le "eux", le « je », le « tu », le « il », le « on », le « ils » et le « vous ». Ces pronoms peuvent

intervenir dans le processus de catégorisation comme par exemple le « je », qui permet une distinction de son endogroupe « nous ».

Comme le synthétise Obae (2009), les pronoms personnels sont des marqueurs de la subjectivité dans le langage, la langue et le discours. L'analyse de ces réalisateurs de la catégorie de la personne permet d'identifier comment chaque locuteur construit son identité à travers le discours écrit ou oral. L'auteur poursuit cette réflexion en expliquant que l'appartenance groupale d'un individu conduit ce dernier à parler ou écrire en fonction des "règles" dictées par ce groupe. Ainsi, ces discours conduisent l'individu à construire son identité à travers le texte qu'il énonce. Cette construction peut se faire en référence à son individualité (identité individuelle) ou à son groupe d'appartenance (identité catégorielle). De façon symétrique, les pronoms personnels permettant de s'adresser à un locuté peuvent mobiliser chez ce dernier les deux types d'identités.

Enfin, si l'analyse des pronoms personnels offre un lien entre le discours et l'activation d'une identité catégorielle ou individuelle, il semble également envisageable, en référence à la TAC (J. C. Turner et al., 1987), qu'il puisse être un marqueur de l'identité culturelle, c'est-à-dire de l'insertion du sujet au niveau supra-ordonné, traduisant son appartenance à un supra-groupe (Sherif, 1966).

En résumé, les pronoms personnels sont envisagés dans cette étude comme des indicateurs langagiers permettant aux membres d'un groupe de s'insérer ou d'insérer les autres membres d'un groupe selon les trois niveaux identitaires définis par la TAC. Si généralement la mobilisation des identités par les pronoms personnels est analysée d'un point de vue quantitatif, ici, chaque marqueur langagier est considéré aussi comme pertinent qualitativement. Autrement dit, chaque pronom personnel employé par les membres d'un groupe est envisagé comme un positionnement identitaire.

Globalement, si l'utilisation des pronoms personnels comme marqueurs de la catégorisation s'avère être pertinent, il convient de bien définir la scène sociale dans laquelle se déroulent les interactions, c'est-à-dire quelles sont les positions sociales des protagonistes et à quel type d'identité ils peuvent faire référence. Dans cette optique, nous proposons de détailler, à l'aide d'illustrations *verbatim* issues du corpus, les pronoms personnels qui ont été employés par l'enseignant et les élèves.

Pronoms personnels employés par l'enseignant

Dans l'étude présente, lorsque l'enseignant s'adresse aux élèves présents devant lui, il utilise quatre types de pronoms personnels : « on », « vous », « il/ils/elle/elles » et « tu »⁶⁴. Si l'enseignant utilise également le pronom « je », nous prenons ici le parti de ne pas le prendre en compte puisque ce pronom n'interpelle pas directement les élèves. Pour illustrer l'utilisation des pronoms employés par l'enseignant à l'attention des groupes d'élèves, voici cinq unités de parole extraites du corpus montrant, au-delà des pronoms utilisés, des usages identitaires différents de ces derniers :

« On » : « Sinon **on** ne compte que ce qu'**on** rajoute, **on** dit la presse, ok, elle fait tant, **on** s'en fout. »

Dans cet extrait, l'enseignant est avec un groupe d'élèves devant une presse à cuisses et réfléchit avec eux sur la règle du calcul des poids. Cette négociation d'une référence mettant en scène l'enseignant et les élèves du groupe va concerner par la suite tous les autres élèves de la classe. Le « on » représente donc le "groupe classe" constitué de l'enseignant et des élèves comme s'il n'existait aucune différence entre eux. L'enseignant positionne ainsi les élèves de ce groupe à un niveau supra-ordonné (ou "macrosocial") où rien ne les différencie. Ainsi, ce « on » renvoie à un « nous supra-ordonné » mobilisant une identité culturelle.

« Vous » : « Là c'est deux fois vingt là, **vous** mettez un vingt de chaque côté pis, là **vous** essayez et **vous** faites gaffe, hein. »

Ici, l'enseignant est toujours avec le même groupe devant la presse, mais cette fois-ci, il leur donne des conseils. Ici, l'utilisation du « vous » par l'enseignant marque sa différence avec les élèves. Les protagonistes ne font pas partie « d'un grand tout » puisque l'enseignant demande aux élèves de réaliser des actions sans y prendre part. Le « vous » traduit dans ce contexte un positionnement de l'enseignant en tant que représentant social de son groupe face à un exogroupe représenté par les élèves. En d'autres termes, l'enseignant s'insère ici dans le niveau catégoriel selon une des trois partitions lui permettant d'avoir une identité catégorielle positive puisque la scène sociale lui donne *a priori* une position *avantagée* vis-à-vis des élèves. Ainsi, ce pronom renvoie à un « vous exo-groupal » mobilisant une identité catégorielle.

⁶⁴ Il est à noter que les formes impératives singulières ou plurielles ont été comptabilisées comme des pronoms.

« Il/Is/Elle/Elles » : Il(1) « c'est pas grave s'**ils** font quatre »

Il(2) « Tu **lui** (*il*) remets dix c'est déjà pas mal à mon avis »

Les pronoms « Il/Is/Elle/Elles », notés par la suite de façon synthétique et générique « il », renvoient à deux significations distinctes au niveau catégoriel.

Dans l'extrait (1), l'enseignant est en train de tester avec un groupe d'élèves une machine à abdominaux avec charge. Un des élèves du groupe réalise l'exercice avec une charge de vingt kilos et a des difficultés à faire les cinq répétitions demandées. L'élève qui regarde à côté fait remarquer à l'enseignant que les autres élèves n'arriveront sûrement pas à faire l'exercice avec cette charge si eux ont déjà des difficultés à le faire. L'enseignant leur explique alors que ce n'est pas grave si les autres font moins de répétitions, c'est-à-dire s'ils en font moins qu'eux. En d'autres termes, par cet acte de langage évaluatif, l'enseignant demande aux élèves qui l'entourent de comprendre que ce n'est pas important si les autres font moins bien qu'eux. L'utilisation du « il(1) » dans ce contexte par l'enseignant traduit un jugement qu'il porte sur d'autres élèves et demande aux élèves de partager son opinion avec lui. En leur confiant son sentiment sur d'autres élèves, il offre au groupe d'élèves à côté de lui la possibilité d'intégrer son propre groupe. Ainsi, ce pronom renvoie à un « il exo-groupal » mobilisant une identité catégorielle.

Dans l'extrait 2), l'enseignant demande à un des élèves du groupe de rajouter une charge à la machine de l'élève qui est en train de réaliser l'exercice. L'utilisation du « il(2) » ne marque pas ici de la part de l'enseignant une distinction entre l'élève avec qui il discute et celui dont il parle. En effet, l'enseignant ne demande pas au destinataire du message de partager son opinion mais de réaliser ce qu'il demande afin d'aider un des membres du groupe. Ce pronom renvoie ainsi à une insertion au niveau catégoriel où les membres du groupe élèves ne sont pas différents les uns des autres. Ainsi ce pronom renvoie à un « vous exo-groupal » mobilisant une identité catégorielle.

« Tu » : « Allez, **vas**-y, voilà, t'en fais pas cinquante, t'en fais une vingtaine comme ça. »

Dans cet extrait, l'enseignant guide un élève qui est en train de réaliser un exercice à la poulie. Ici, le « tu » qu'emploie l'enseignant à l'égard de l'élève nie l'appartenance de celui-ci à un groupe. L'enseignant inscrit son interlocuteur dans un niveau subordonné où tous les individus sont uniques. En incitant l'élève à suivre ses préconisations, l'enseignant, grâce à

l'insertion de ce dernier au niveau subordonné, occupe dans l'interaction une position favorable. Ainsi, ce pronom renvoie à un « tu alter » mobilisant une identité individuelle.

Pronoms personnels employés par les élèves

Dans l'étude présente, lorsque les élèves des deux groupes spécifiques étudiés par la suite, s'adressent à l'enseignant présent devant eux, ils utilisent quatre types de pronoms personnels : « on », « vous » « il/elle/ils/elles » et « je ». Voici les unités de parole extraites du corpus illustrant ces utilisations :

« On » On(1) : « Si **on** prend ici ça fait pas de muscle ? »

On(2) : « Alors **on** va marquer à vide, à chaque fois qu'**on** va passer »

Le pronom « on » qu'emploient les élèves prend deux significations différentes en termes de catégorisation sociale.

Dans l'extrait (1), un élève qui en observe un autre en train de faire un exercice, demande implicitement à l'enseignant comment il faut tenir la machine. Dans ce contexte, le « on(1) » utilisé dépasse le cadre du groupe dont fait partie l'élève pour englober l'enseignant et le reste de la classe. Ce « on(1) », identique à celui de l'enseignant, traduit une insertion dans le niveau supra-ordonné. Ainsi ce pronom renvoie à un « nous supra-groupal » mobilisant une identité culturelle.

Dans l'extrait (2), le « on(2) » marque lui une auto-catégorisation dans le niveau catégoriel. En effet, dans la situation présentée, l'élève explique, en employant un « on(2) », que lui et son groupe ne vont pas pouvoir ajouter de charges supplémentaires, comme le demande l'enseignant. Le « on(2) » reflète non seulement l'élève qui parle mais aussi les autres membres de son groupe. L'élève s'insère ainsi selon une partition où lui et son groupe occupent une place différente de celle de l'enseignant. Cette partition sociale, qui pour l'instant n'est pas encore déterminée, est soit oppositive ou soit communautaire puisque celle statutaire est institutionnellement réservée à l'enseignant. Ainsi ce pronom renvoie à un « nous endo-groupal » se distinguant du « vous exo-groupal », qui représente les enseignants, donc mobilisant une identité catégorielle.

« Il/Elle/Elles » : Il(1) « **Elle** a pas réussi et **elle** non plus »

Il(2) « Mais comme disait **Geoffrey**, si vous regardez bien la machine, y a une branche qui est plus haute »

Les pronoms « il/ils/elle/elles », notés par la suite de façon synthétique et générique « il », renvoient à deux significations distinctes au niveau catégoriel.

Dans l'extrait 1), une des élèves explique à l'enseignant que les deux autres élèves de son groupe n'ont pas réussi à réaliser la tâche demandée. En employant le pronom « il(1) » pour désigner une élève de son propre groupe, l'élève qui parle positionne son semblable à l'extérieur de son groupe. De plus, comme l'élève fait sa remarque à l'enseignant, elle s'accorde un statut légitime, à l'image de celui de l'enseignant, pour juger de l'action de ses partenaires. Tout se passe comme si l'élève, en désignant un autre élève par « il », s'insérait dans le groupe de l'enseignant pour s'approprier une position sociale favorable vis-à-vis de ses pairs. Au regard du contenu de la phrase "elle a pas réussi", l'acte de langage s'apparente à une évaluation où l'élève juge une autre élève. Cet aspect évaluatif semble renvoyer ici à une insertion selon une partition oppositive séparant les individus en deux groupes : les bons et les mauvais. Ainsi ce pronom renvoie à un « il exo-groupal » qui permet de changer d'endogroupe et de mobiliser une identité catégorielle.

Dans l'extrait (2), l'élève fait remarquer à l'enseignant que la machine sur laquelle ils travaillent a un problème d'équilibre. Pour ce faire, il appuie son argumentation en rapportant les mots d'un des membres de son groupe et en se les appropriant. Dans ce contexte, le pronom « il(2) » employé, traduit une revendication du groupe de l'élève auprès de l'enseignant. Ici, l'élève ne cherche pas à se distinguer des autres membres de son groupe mais met en avant le caractère uni des membres du groupe. Ainsi ce pronom renvoie à un « il exo-groupal » qui permet de marquer la différence avec l'exogroupe de l'enseignant en mobilisant une identité catégorielle.

« Vous » : « Hé monsieur **vous** avez... »

Ici, le « vous » employé par les élèves positionne l'enseignant au niveau catégoriel en tant que représentant légitime de son groupe social. Il semble que par l'utilisation de ce pronom, les élèves reconnaissent à l'enseignant une position *avantagée* par rapport à la leur. Cette place distinctive que respectent les élèves vis-à-vis de l'enseignant traduit chez eux une certaine légitimité des règles qu'impose la scène sociale dans laquelle ils sont insérés et

auxquelles ils doivent répondre de par leur statut social. Ainsi ce pronom renvoie à un « vous exo-groupe » mobilisant une identité catégorielle.

« Je » : « Hé j'crois que j'suis trop grande, autrement je me tape la tête »

Dans cet extrait, l'élève explique que la machine n'est pas adaptée à sa taille. En employant le « je », l'élève se catégorise dans le niveau subordonné pour faire valoir sa singularité. En se catégorisant à ce niveau identitaire, l'élève se démarque des autres membres du groupe et fait valoir sa propre personne pour chercher à obtenir une identité positive. Ainsi ce pronom renvoie à un « je ego » mobilisant une identité individuelle.

Pronoms personnels et perméabilité de la frontière.

Lorsque les pronoms utilisés par l'enseignant et les élèves font référence à une insertion au niveau catégoriel, il est possible, au regard des illustrations qui viennent d'être proposées, de distinguer deux sous-catégories en faisant référence à la variable structurelle de perméabilité de la frontière intergroupe. La première catégorie renvoie aux pronoms marquant une distinction entre l'enseignant et les élèves. Pour l'enseignant, les pronoms "vous" et "il(2)" font partie de cette catégorie et pour les élèves, les pronoms "on(2)", "vous" et "il(2)" y font référence. En marquant cette distinction intergroupe, l'enseignant comme les élèves ne laissent pas la possibilité à l'autre d'intégrer son groupe. Dans ces conditions, il est possible de considérer que ce type de pronoms renvoie à une perception d'une frontière intergroupe imperméable. De plus, chez les élèves, si l'utilisation des pronoms "on(2)" et "il(2)"⁶⁵ traduit une mise en avant de leur propre groupe avec lequel ils sont susceptibles d'obtenir une identité positive, le "vous" marque la position *avantagée* de l'enseignant (reconnaissance positive de son statut social supérieur) qui leur semble inaccessible. À l'inverse, les pronoms "il(1)" pour l'enseignant et "il(1)"⁶⁶ pour les élèves offrent la possibilité à l'autre de faire partie de son groupe ou d'essayer d'intégrer l'autre groupe. L'emploi de ces pronoms traduit ainsi chez l'enseignant la possibilité offerte aux élèves de rejoindre son groupe et chez les élèves la volonté d'intégrer le groupe de l'enseignant (position *avantagée*). Dans le premier cas, l'enseignant considère la frontière de son groupe comme perméable alors que, dans le deuxième cas, ce sont les élèves qui considèrent que la frontière du groupe de l'enseignant

⁶⁵ Pour rappel, le "on(2)" marque chez les élèves un positionnement en tant que groupe excluant l'enseignant de ce groupe. Le "il(2)" traduit chez les élèves l'interpellation d'un membre de leur groupe vis-à-vis duquel ils ne marquent pas de différence afin de pouvoir toujours former avec lui un groupe différent de celui de l'enseignant.

⁶⁶ Le "il(1)" met en scène un élève qui parle d'un autre élève mais avec lequel il marque une distance. Cette interpellation étant réalisée devant l'enseignant, cette mise à distance traduit alors la volonté de l'élève de ne pas faire partie du même groupe que son pair et par conséquent d'essayer de former un groupe avec l'enseignant.

possède cette caractéristique et qu'il peut être bénéfique pour leur identité de rejoindre le groupe de ce dernier.

À partir de ces différents indicateurs, cette étude dresse un portrait général des positionnements identitaires de l'enseignant et des élèves à partir des interactions entretenues lors de la séance étudiée.

2.2.3. Traitements statistiques

Les traitements statistiques effectués pour l'investissement dans le discours ou l'emploi des pronoms personnels s'appuient sur les mêmes principes. Tout d'abord, nous avons pris le parti de considérer que chaque groupe d'élèves pouvait être envisagé comme une seule et même entité. Ensuite, nous avons fait comme s'il y avait sept enseignants lors de la séance. L'idée est que l'enseignant rejoue son rôle social à chaque fois qu'il s'adresse à un groupe différent. Même si ce pré-requis n'est pas formellement juste⁶⁷ en termes de co-construction continue des identités, l'enseignant développe au cours de sa séance une relation spécifique et distincte avec chaque groupe. Enfin, nous considérons que le discours (proximité ou pronoms personnels) est une co-construction de la relation enseignant-élèves conduisant à la production de deux discours. Dans ces conditions, les analyses effectuées s'appuient sur des tests non-paramétriques pour échantillons appariés puisque que c'est la relation enseignant-élèves pour chaque groupe (envisagé comme autant de sujets psychosociologiques) qui a produit plusieurs discours. Ainsi, des Anova de Friedman ont été réalisées pour les analyses à multiples mesures appariées et des tests de Wilcoxon ont été effectués pour des comparaisons deux à deux. Lorsque plusieurs comparaisons ont été réalisées pour une même hypothèse, des corrections de la valeur de p ont été effectuées en suivant les calculs proposés par Benjamini et Hochberg (1995). Lorsqu'une correction de la valeur de p a été effectuée, elle a été présentée à la suite de la valeur de p non corrigée sous la dénomination *FDR* (False Discovery Rate). Cette valeur de p corrigée n'a été commentée que dans les cas où le seuil de significativité ($p = .05$) n'a plus été atteint.

Enfin, concernant le nombre de pronoms personnels employés par l'enseignant et les élèves, un ratio a été effectué. En effet, l'enseignant ayant produit plus de pronoms personnels que les élèves, les effectifs de chaque type de pronoms ont été rapportés sur la base de ceux produits par l'enseignant.

⁶⁷ Par exemple, lorsque l'enseignant fait notamment appel au niveau supra-ordonné avec un groupe d'élèves pour co-construire ce qui va être réalisé par l'ensemble de la classe, les interactions portant sur ce thème avec un autre groupe seront directement dépendantes de cette précédente relation supra-groupale.

2.3. Synthèse et implications théoriques

Cette étude vise à comprendre la co-construction identitaire développée par l'enseignant et les élèves de l'ensemble de la classe. Cette coproduction du discours émis dans le cadre de cette scène sociale est proposée sous la forme d'un sociogramme basé sur les interactions langagières que l'enseignant a entretenues avec tous les groupes d'élèves. Les analyses proposées à partir des *verbatim* (issus d'une séance de musculation en EPS) s'appuient dans un premier temps sur la prolixité des discours puis dans un deuxième temps sur les pronoms employés par l'enseignant et les élèves. Concernant l'aspect quantitatif du discours, la position de dominant qu'accorde la scène sociale à l'enseignant devrait le conduire à être plus prolixe que les élèves⁶⁸. Concernant les positionnements identitaires adoptés par l'enseignant et les élèves, trois aspects sont étudiés : les mobilisations identitaires, la perception des frontières intergroupes et les positionnements des élèves au niveau catégoriel. Les mobilisations identitaires portent sur les niveaux identitaires mobilisés (individuel, catégoriel, culturel) par les enseignants et les élèves au travers des pronoms personnels qu'ils emploient. Au vu de la position dominante qu'accorde la scène sociale à l'enseignant, celui-ci devrait établir principalement ces interactions avec les élèves au niveau catégoriel afin de bénéficier de l'identité catégorielle positive que lui accorde son statut social. La perception des frontières intergroupe renvoie à la possibilité que les sujets ont, au niveau catégoriel, d'intégrer un membre dans leur groupe ou d'intégrer l'autre groupe. Les situations où l'enseignant offre la possibilité à des élèves d'intégrer son groupe face à d'autres élèves (perméabilité) devraient être moins fréquentes que les situations où il marque une distinction avec eux (imperméabilité). En effet, selon les règles de la scène sociale de la classe, un enseignant ne peut devenir élève et un élève ne peut devenir un enseignant. De la même manière, les situations où les élèves percevront la frontière avec le groupe de l'enseignant perméable seront moins fréquentes que celles où ils la considéreront comme imperméable. Enfin, les positionnements des élèves au niveau catégoriel renvoient aux positionnements possibles des élèves à ce niveau. Au regard de la signification proposée des pronoms personnels propres au niveau catégoriel, les élèves peuvent soit reconnaître la domination de

⁶⁸ Il est noté que c'est dans le contexte spécifique de cette étude que cette position dominante de l'enseignant liée à la prolixité est attendue. En effet, dans un contexte d'enseignement de type magistral, il serait attendu que l'enseignant soit plus prolixe que les élèves. À l'inverse, lors d'une interrogation orale, une prolixité plus forte de l'élève serait attendue. Ici, le contexte de l'EPS est peu propice aux enseignements de type magistral. De plus, les parties du discours de l'enseignant concernant les explications globales adressées à l'ensemble de la classe n'ont pas été prises en compte. Enfin, la forme didactique de la séance (ateliers rotatifs réalisés par les élèves en autonomie) ne présuppose *a priori* pas une prolixité plus forte des élèves ou de l'enseignant si ce n'est par le biais de l'expression du statut de ce dernier.

l'enseignant (1), soit chercher à intégrer le groupe de ce dernier (2), soit revendiquer leur propre groupe (3). Sachant que le premier cas induit chez eux une identité catégorielle négative et que le deuxième enfreint les règles de la scène sociale, les élèves devraient plus mobiliser le troisième afin d'obtenir un positionnement favorable.

Cette étude étant une étude de cas exploratoire, il n'a pas été posé d'hypothèse *a priori* mais des implications (comme dans l'*Étude 1*) qui doivent permettre par la suite d'interpréter les résultats obtenus. Ces implications permettront dans certains cas de poser par la suite des hypothèses.

Implication 1 : Conformément aux principes de la TIS et aux positionnements préétablis par la scène sociale, l'enseignant, occupant une position de dominant sur les élèves, sera plus prolix que ces derniers lors des interactions afin d'asseoir cette position privilégiée.

Implication 2 : Conformément aux principes de la TIS et aux positionnements préétablis par la scène sociale, l'enseignant privilégiera davantage un positionnement au niveau catégoriel qu'au niveau subordonné et qu'au niveau supra-ordonné.

Implication 3 : Afin d'être conforme aux positionnements préétablis par la scène sociale, les sujets percevront plus les frontières intergroupes de façon imperméables que perméables.

Implication 4 : Conformément aux principes de la TIS et aux règles préétablies par la scène sociale, les élèves, au niveau catégoriel, revendiqueront plus leur propre groupe qu'ils ne chercheront à intégrer le groupe de l'enseignant ou à reconnaître sa position avantagée.

3. RÉSULTATS

3.1. Sociogramme des interactions entre l'enseignant et les groupes d'élèves

Le tableau ci-dessous présente le nombre de mot émis par l'enseignant à destination de tous les groupes. Les groupes sont nommés G1, G2, ..., G7 et sont composés de deux à quatre élèves pour un total de 20 élèves dans la classe. Le nombre d'interactions par groupe représente le nombre de fois où l'enseignant ou au moins un des élèves du groupe sont entrés en communication. Une interaction débute lorsqu'un des acteurs commence à communiquer et se termine lorsque l'enseignant ou tous les élèves du groupe stoppent la communication ou en commencent une autre avec d'autres personnes. La notion d'interaction utilisée ici s'appuie sur celle proposée par Goffman (1973, p. 23) pour qui l'interaction est "l'ensemble des communications qui se produit en une occasion quelconque, quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns avec les autres". Ainsi, l'interaction est comprise comme un ensemble d'échanges contigus ayant un début et une fin. En référence à Vion (1992, p. 148), l'ensemble des interactions que l'enseignant a avec un groupe spécifique est considéré comme une rencontre c'est-à-dire "ce qui se produit entre deux ou plusieurs personnes, de l'instant de leur rencontre à celui de leur séparation".

Tableau 21 : *Synthèse des interactions entre l'enseignant et les élèves*

Interactions entre l'enseignant et les groupes d'élèves	Nombre d'élèves par groupe	Nombre d'interactions	Émetteur (en nombre de mots)	
			Enseignant	Élèves
Groupe 1	2	22	1195	1133
Groupe 2	2	12	455	597
Groupe 3	3	20	760	273
Groupe 4	3	18	814	532
Groupe 5	4	24	940	702
Groupe 6	3	11	646	327
Groupe 7	3	20	702	701

L'enseignant s'adresse également à 11 reprises à l'ensemble de la Classe (N=20) en émettant un nombre total de mots de 1238.

À partir de ces données, un sociogramme des relations entre l'enseignant et les différents groupes a été réalisé.

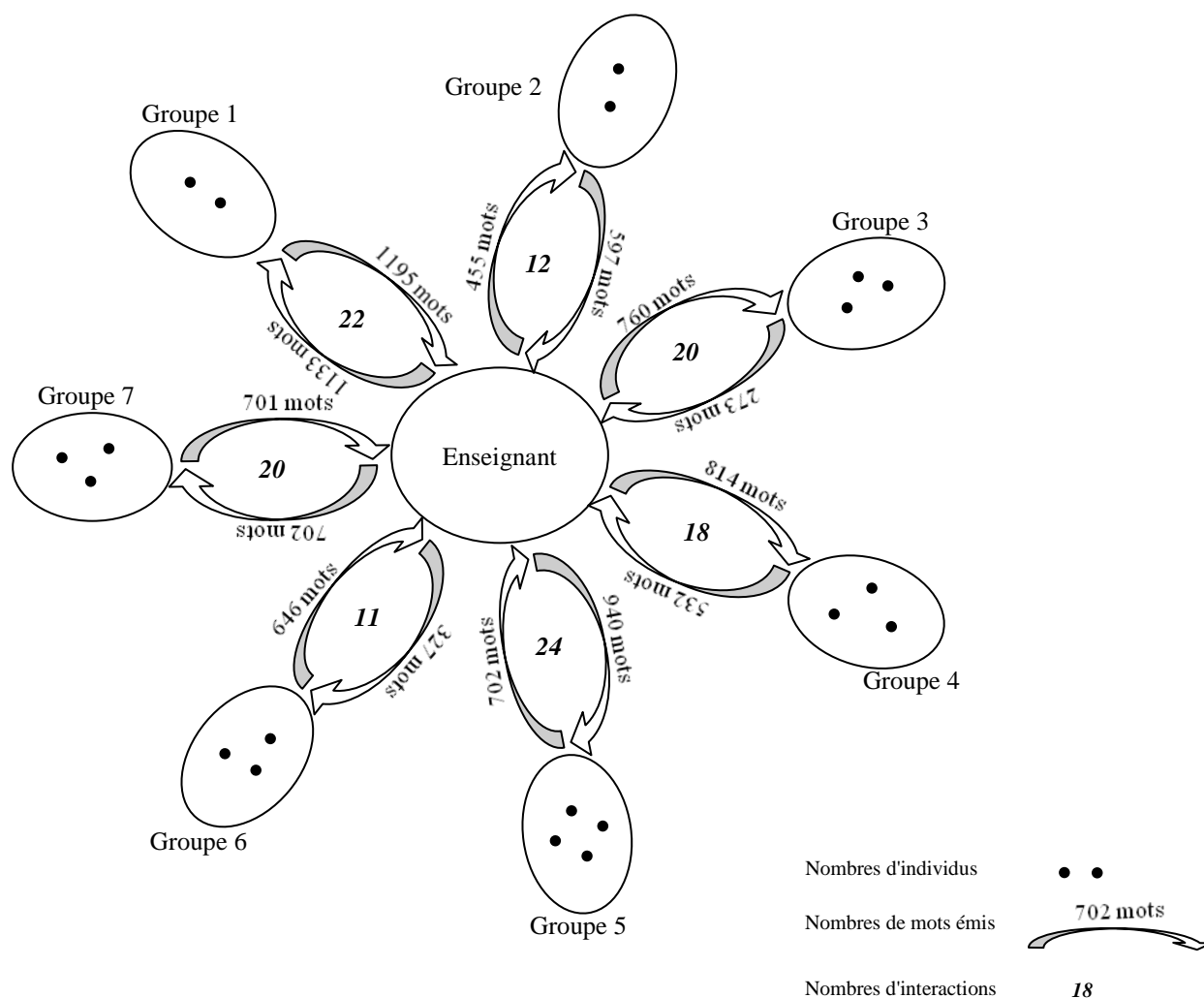


Figure 10 : Sociogramme des interactions produites entre l'enseignant et les groupes de la classe durant la séance d'EPS.

Le sociogramme présenté ci-dessus permet d'obtenir une cartographie des échanges réalisés entre l'enseignant et les élèves en prenant en compte la taille des groupes, le nombre de fois où ils ont échangé et le nombre de mots qu'ils ont émis durant la séance.

Il apparaît que si l'enseignant a *rencontré* tous les groupes, le nombre d'interactions avec chacun varie entre 11 pour le groupe 6 et 24 pour le groupe 5. Alors que le nombre le plus haut d'interactions concerne le groupe le plus nombreux (les 4 élèves du groupe 5), le deuxième groupe ayant le plus interagi avec l'enseignant (22 interactions) est le groupe 1 qui, lui, n'est composé que de 2 élèves. Ainsi, il s'avère que le nombre d'interactions entre l'enseignant et un groupe ne dépend pas du nombre d'individus composant ce groupe mais semble être régi par un autre type de régulation.

Lors de ces rencontres, l'investissement de l'enseignant envers les groupes et le nombre d'individus les composant diffèrent. La prolixité de l'enseignant varie entre 1195 mots pour le groupe 1 et 455 mots pour le groupe 2. Ici encore, aucun lien direct ne semble être envisageable entre le nombre de mots émis par l'enseignant et le nombre d'élèves composant les groupes. En effet, si le groupe où l'enseignant a le moins parlé est constitué de 2 élèves, le groupe où il a été le plus prolixe est de 2 élèves également.

L'analyse descriptive révèle que l'enseignant n'entretient pas le même rapport avec tous les groupes. Cependant, ni le nombre d'individus composant les groupes, ni le nombre d'interactions, ni le nombre de mots émis par les différentes sources semblent entretenir de manière apparente et concordante un lien entre eux. En revanche, il semble exister un lien entre le nombre d'interactions par groupe et la prolixité de l'enseignant et des élèves. En effet, il semble que plus le nombre d'interactions est grand, plus la prolixité l'est également, aussi bien chez l'enseignant que chez les élèves. En revanche, il semble ne pas y avoir de concordance entre la prolixité de l'enseignant et celles des groupes d'élèves. Certains groupes émettent moins de mots que l'enseignant (groupe 3, 4, 5, 6), d'autres autant (groupe 1, 7) et certains même plus (groupe 2).

Dans ces conditions, des analyses ont été menées afin de vérifier si l'enseignant émet, en raison de sa place sociale dominante, globalement plus de mots que les élèves.

3.2. Analyse de la prolixité

Rappel de l'implication

Implication 1 : Conformément aux principes de la TIS et aux positionnements préétablis par la scène sociale, l'enseignant, occupant une position de dominant sur les élèves, sera plus prolix que ces derniers lors des interactions afin d'asseoir cette position privilégiée.

VI : Statut de la Source (Enseignant ; Élèves)

VD : Nombre de mots

Hypothèse 1 : l'enseignant, en tant que dominant social, produira plus de mots que les élèves.

Tableau 22 : Nombre moyen de mots par groupe émis par l'enseignant et par les élèves

Prolixité	Statut de la Source	
	Enseignants	Élèves
	789.43 (243.04)	609.29 (285.83)

Les résultats semblent confirmer l'*Hypothèse 1*. L'enseignant est tendanciellement plus prolix que les élèves. En effet, le test de Wilcoxon montre qu'il existe une différence tendancielle entre le nombre de mots produit par l'enseignant ($M = 789.43$, $Mdn = 760.0$) et celui produit par les élèves ($M = 609.29$, $Mdn = 597.0$), $Z = 1.86$, $p = .063$, $r = .70$.

Discussion intermédiaire sur la prolixité

En résumé, il apparaît que le nombre de mots émis par un groupe ne semble pas lié aux nombres d'individus le composant. S'il ne semble pas exister de lien ici entre la prolixité du discours et le nombre d'élèves, la quantité de discours produit par l'enseignant et les élèves s'avère être dépendante du nombre de fois où ils interagissent. Ainsi, le lien trouvé entre la prolixité de l'enseignant et celle des élèves semble traduire l'aspect co-construit des différentes rencontres où l'enseignant imprime globalement sa position *avantagée* par rapport à ces derniers (*Hypothèse 1*). Cependant, le niveau de prolixité supérieur (ou égal) de certains groupes par rapport à celui de l'enseignant, s'apparenterait à de l'accommodation

communicative divergente (ou convergente) (Giles & Coupland, 1991) et pourrait traduire une relation intergroupe où l'enseignant est dominé ou remis en cause par les élèves. Dans ces conditions, la proximité peut être envisagée comme un indicateur d'investissement de l'enseignant et des élèves mais en lien avec les enjeux identitaires propres à chacune des rencontres co-construites avec un groupe et régie globalement par les principes imposés par la scène sociale. De plus, en s'appuyant sur les principes relatifs à la recherche d'identité positive (TIS, TAC, Partitions sociales), il apparaît que cet indice de proximité ne suffit pas à comprendre la complexité des mécanismes identitaires révélés dans un discours. Afin d'en appréhender plus finement les caractéristiques, la prise en compte des pronoms personnels utilisés par les élèves et l'enseignant devrait offrir des pistes d'approfondissement. Si ce principe de co-construction se révèle quantitativement au niveau du discours, il est possible de considérer qu'il persiste au travers de l'utilisation des différents types de pronoms et par conséquent au niveau des positionnements identitaires.

3.3. Analyses des pronoms personnels utilisés par l'enseignant et les élèves

Les analyses réalisées pour les pronoms employés par l'enseignant et l'ensemble des sept groupes d'élèves s'intéressent dans un premier temps aux positionnements des protagonistes selon les trois niveaux identitaires proposés par la TAC. Ensuite, un focus est proposé sur les pronoms employés spécifiquement au niveau catégoriel selon la variable perméabilité de la frontière. Enfin, toujours au niveau catégoriel, l'analyse des pronoms employés seulement par les élèves permet de comprendre quelles sont les identités groupales reconnues par ces derniers.

3.4. Positionnements identitaires

Rappel de l'implication

Implication 2 : Conformément aux principes de la TIS et aux positionnements préétablis par la scène sociale, l'enseignant privilégiera davantage un positionnement au niveau catégoriel qu'au niveau subordonné et qu'au niveau supra-ordonné.

VD : Nombre de pronoms employés

Hypothèse 2a : l'enseignant mobilisera plus le niveau catégoriel que le niveau supra-ordonné.

Hypothèse 2b : l'enseignant mobilisera plus le niveau catégoriel que le niveau subordonné.

Tableau 23: *Nombre et type de pronoms personnels utilisés par niveau identitaire*

Positionnements identitaires		Statut de la Source		Totaux
		Enseignant	Élèves	
Niveaux identitaires	Supra-ordonné "on(1)"	8.55 (3.53)	11.57 (10.37)	10.06 (7.56)
	Catégoriel "on(2), il(1), il(2), vous"	19.15 (5.42)	26.29 (12.09)	22.72 (7.33)
	Subordonné "tu, je"	26.87 (26.68)	22.57 (9.93)	24.72 (9.54)

Mobilisation identitaire préférentielle de chaque groupe

Indépendamment de la source, les pronoms employés pendant la séance d'EPS mobilisent plus le niveau catégoriel et le niveau subordonné que le niveau supra-ordonné. Cette activation préférentielle de l'identité individuelle et sociale par rapport à celle culturelle⁶⁹ apparaît aussi bien chez l'enseignant que chez les élèves.

En effet, l'Anova de Friedman montre qu'il existe une différence significative entre la mobilisation des trois niveaux identitaires, $\chi^2(N=7, df = 2) = 11.143, p = .0038, \tau = .80$. Plus précisément, le test de Wilcoxon montre que le niveau catégoriel ($M = 22.72, Mdn = 26.79$) est significativement plus mobilisé que le niveau supra-ordonné ($M = 10.06, Mdn = 7.56$), $Z = 2.366, p = .018, FDR = .027, r = .89$. De la même manière, le niveau subordonné ($M = 24.72, Mdn = 23.34$) est significativement plus mobilisé que le niveau supra-ordonné ($M = 10.06, Mdn = 7.56$), $Z = 2.366, p = .018, FDR = .018, r = .89$. En revanche, il n'existe pas de différence significative entre la mobilisation du niveau catégoriel ($M = 22.72, Mdn = 26.79$) et l'activation du niveau subordonnée ($M = 24.72, Mdn = 9.54$), $Z = .085, p = .398$.

Chez l'enseignant, l'Anova de Friedman montre qu'il mobilise de façon significativement différente les trois niveaux identitaires, $\chi^2(N=7, df = 2) = 11.143, p = .0038, \tau = .80$. Plus précisément, le test de Wilcoxon montre que l'enseignant mobilise significativement plus le niveau catégoriel ($M = 19.15, Mdn = 17.57$) que le niveau supra-ordonné ($M = 8.55, Mdn = 8.46$), $Z = 2.366, p = .018, FDR = .027, r = .89$. De la même manière, il mobilise significativement plus le niveau subordonné ($M = 26.87, Mdn = 26.68$) que le niveau supra-ordonné ($M = 8.55, Mdn = 8.46$), $Z = 2.366, p = .018, FDR = .018, r =$

⁶⁹ L'identité culturelle renvoie ici à celle du groupe supra-ordonné de la classe.

.89. En revanche, il n'existe pas de différence significative entre la mobilisation du niveau catégoriel ($M = 19.15$, $Mdn = 17.57$) et celle du niveau subordonné ($M = 26.87$, $Mdn = 26.68$), $Z = 1.572$, $p = .1159$.

Chez les élèves, l'Anova de Friedmann montre qu'ils mobilisent de façon significativement différente les trois niveaux identitaires, $\chi^2(N=7, df = 2) = 8.857$, $p = .0119$, $r = .63$. Plus précisément, le test de Wilcoxon indique que les élèves mobilisent significativement plus le niveau catégoriel ($M = 26.29$, $Mdn = 29.00$) que le niveau supra-ordonné ($M = 11.57$, $Mdn = 6.00$), $Z = 2.366$, $p = .018$, $FDR = .018$, $r = .89$. De la même manière, les élèves mobilisent significativement plus le niveau subordonné ($M = 22.57$, $Mdn = 26.00$) que le niveau supra-ordonné ($M = 11.57$, $Mdn = 6.00$), $Z = 2.197$, $p = .028$, $FDR = .042$, $r = .83$. En revanche, les élèves ne semblent pas plus mobiliser le niveau catégoriel ($M = 26.29$, $Mdn = 29.00$) que le niveau subordonné ($M = 22.57$, $Mdn = 26.00$), $Z = 1.014$, $p = .3204$.

Effet de la Source

Quel que soit le niveau identitaire mobilisé, l'enseignant et les élèves semblent co-construire de façon symétrique leurs positionnements identitaires. En effet, le test de Wilcoxon montre que l'enseignant ($M = 8.55$, $Mdn = 8.46$) ne mobilise pas plus le niveau supra-ordonné que les élèves ($M = 11.57$, $Mdn = 6.00$), $p = N.S.$ De la même manière, l'enseignant ($M = 19.15$, $Mdn = 17.57$) ne mobilise pas plus le niveau catégoriel que les élèves ($M = 26.29$, $Mdn = 29.00$), $Z = .1521$, $p = .1282$. Enfin, l'enseignant ($M = 26.87$, $Mdn = 26.68$) ne mobilise pas plus le niveau subordonné que les élèves ($M = 22.57$, $Mdn = 26.00$), $Z = .2367$, $p = .2367$.

Discussion intermédiaire sur les positionnements identitaires

Les analyses montrent que les interactions produites entre l'enseignant et les élèves leur permettent d'investir les trois niveaux identitaires disponibles et de mobiliser les trois identités qui leur sont liées. L'investissement dans chacun de ces trois niveaux par l'enseignant trouve une certaine concordance avec celui réalisé par les élèves. Cette insertion symétrique sur ces trois niveaux appuie l'idée d'une co-construction concordante des positionnements identitaires. Si ces trois niveaux sont tous mobilisés, celui supra-ordonné reste moins investi par les acteurs de la séance d'EPS. Ainsi, la perspective de la construction d'un univers unique auquel appartiendraient à la fois l'enseignant et les élèves semble écartée. Tout se passe comme si l'enseignant et les élèves respectaient implicitement, par l'intermédiaire des

marqueurs langagiers que sont les pronoms personnels, les règles propres à la scène sociale de la classe. Ces règles semblent en revanche permettre à l'enseignant comme aux élèves d'entretenir des relations aussi bien interpersonnelles qu'inter-groupales.

Pour l'enseignant, la mobilisation préférentielle du niveau catégoriel par rapport au niveau supra-ordonné est conforme aux règles de la scène sociale et aux principes de la TIS (*l'Hypothèse 2a est validée*). En mobilisant son identité catégorielle, il affirme sa position *avantagée* par rapport aux élèves et bénéficie dans le même temps d'une comparaison sociale favorable. En termes de partitions sociales, si *a priori* la scène sociale devrait inciter l'enseignant à se positionner de façon hiérarchique par rapport aux élèves (partition statutaire), rien ne permet ici d'affirmer qu'il ne s'insère pas selon une partition oppositive ou communautaire. En revanche, l'insertion équivalente de l'enseignant au niveau catégoriel et subordonné infirme *l'Hypothèse 2b*. Même si une mobilisation des relations interpersonnelles semble aller à l'encontre du cadre social, cette mobilisation du niveau subordonné laisse supposer que l'enseignant bénéficie, par cette insertion identitaire, de comparaison favorable par rapport aux élèves.

Chez les élèves, la mobilisation préférentielle de l'identité catégorielle et individuelle semble se justifier puisqu'au niveau catégoriel, le rapport intergroupe les opposant à l'enseignant les conduit au départ, du fait de son statut social supérieur, à une comparaison défavorable. En s'insérant au niveau subordonné, les élèves perçoivent vraisemblablement des opportunités d'effectuer des comparaisons interpersonnelles conduisant l'obtention d'une identité positive. Cependant, la mobilisation indifférenciée de ces deux niveaux laisse penser que les élèves trouvent également, au-delà des prérequis de la scène sociale et des demandes de l'enseignant, un intérêt à activer leur identité catégorielle face à celui-ci. En termes de partitions sociales, ils doivent bénéficier d'une identité catégorielle positive sur l'une des trois partitions.

Ainsi, les relations qu'entretiennent l'enseignant et les élèves s'effectuent principalement au niveau catégoriel et subordonné. Si la mobilisation de l'identité individuelle des élèves semble compréhensible pour avoir une image de soi positive, l'obtention d'une identité catégorielle positive face à un enseignant, *avantagé* par le contexte, apparaît plus complexe. À ce niveau où se jouent les relations intergroupes, les élèves disposent, au regard des marqueurs identitaires qu'ils emploient (pronoms personnels), de plusieurs positionnements possibles. Les élèves peuvent, pour obtenir une comparaison sociale positive,

soit s'appuyer sur leur endogroupe, soit délaisser leur groupe. En d'autres termes, soit ils considèrent qu'il est préférable pour eux de quitter leur groupe (*mobilité individuelle*), soit ils pensent que leur endogroupe est en mesure de leur apporter une identité catégorielle positive.

Dans un premier temps, les analyses qui suivent s'intéressent à la stratégie de management identitaire (Blanz et al., 1998a; Ellemers, 1993; van Knippenberg, 1978) de mobilité individuelle, puis dans un deuxième temps aux différents positionnements des groupes d'élèves. La stratégie de mobilité individuelle implique des frontières intergroupes perméables entre l'endogroupe et l'exogroupe. Dans ces conditions, les analyses qui suivent cherchent à établir si les élèves utilisent dans leurs discours des marqueurs langagiers faisant référence à la volonté d'intégrer le groupe *avantagé* de l'enseignant. Sachant que, pour que cette stratégie soit satisfaite, il faut également que l'enseignant autorise cette intégration dans son groupe, l'étude de la perméabilité de la frontière du groupe de l'enseignant est également étudiée. Cependant, dans ce contexte scolaire, la scène sociale semble instaurer, dès le départ, les rôles de chacun et ne pas offrir aux élèves la possibilité de jouir du statut d'enseignant.

3.5. Perception des frontières intergroupes

Pour rappel, certains pronoms personnels, propres au niveau catégoriel, peuvent traduire une certaine perméabilité des frontières intergroupes.

Chez l'enseignant, l'emploi du pronom "il(1)" lui permet de distinguer un élève (ou plusieurs) du groupe auquel il appartient. En différenciant cet élève des autres membres du groupe élèves, l'enseignant intègre dès lors cet élève ou les autres dans son propre groupe. Cette intégration de nouveaux membres dans son groupe traduit ainsi une perméabilité de la frontière intergroupe. À l'inverse, l'emploi du pronom "il(2)" de la part de l'enseignant marque la différence entre lui le groupe d'élèves. Cette fois-ci, l'enseignant cible un élève ou plusieurs élèves du groupe mais ne cherche pas à différencier l'élève cible du reste de son groupe. Le "il(2)" fait alors référence à un des membres du groupe comme les autres. Ainsi, en conservant la distinction entre lui et tous les élèves du groupe, l'enseignant fait référence, par l'emploi de ce pronom, à l'imperméabilité des frontières entre lui et les élèves. Enfin, par l'emploi du "vous", l'enseignant, en s'adressant à l'ensemble du groupe d'élèves, marque également la distinction entre lui et les élèves et l'aspect imperméable des frontières les séparant.

Chez les élèves, la perméabilité des frontières fait référence à l'utilisation du pronom "il(1). Par l'emploi de ce pronom, un élève cherche à se distinguer d'un ou plusieurs membres

de son groupe lorsqu'il s'adresse à l'enseignant. En effet, en marquant sa différence vis-à-vis du groupe, l'élève, interpellant l'enseignant, constitue dès lors avec ce dernier un nouveau groupe face aux autres élèves. Sachant que l'enseignant possède une position *avantagée*, il semble que ce nouveau groupe auquel se joint l'élève soit celui de l'enseignant. À l'inverse, l'emploi des pronoms "il(2)", "on(2)" et "vous" renvoie à des frontières dites imperméables. Le "il(2)" permet à un élève de rappeler à l'enseignant que l'élève ou les élèves ciblés possèdent le même statut que lui. Le "on(2)" est employé par un élève lorsqu'il s'adresse à l'enseignant en tant que porte-parole de son groupe. Enfin, en utilisant le "vous", les élèves, par cette marque de respect vis-à-vis de l'enseignant, reconnaissent le statut différent que celui-ci possède par rapport à eux.

Rappel de l'implication

Implication 3 : *Afin d'être conforme aux positionnements préétablis par la scène sociale, les sujets percevront plus les frontières intergroupes de façon imperméables que perméables.*

VD : Nombre de pronoms employés

Tableau 24: *Nombre et type de pronoms personnels utilisés traduisant la perméabilité des frontières selon le statut de la source*

Perméabilité des frontières intergroupes		Statut de la Source		Totaux
		Enseignant	Élèves	
Type de frontière	Imperméable "on(2), vous, il(2)"	16.83 (4.22)	22.71 (9.60)	19.77 (5.68)
	Perméable "il(1)"	2.32 (1.45)	3.57 (3.05)	2.95 (1.73)

Effet de la frontière

Indépendamment du statut de la source, les sujets emploient plus de pronoms renvoyant à des frontières imperméables que des pronoms faisant référence à des frontières perméables. Cet effet apparaît aussi bien chez l'enseignant que chez les élèves. En effet, le test de Wilcoxon montre qu'indépendamment de la source il existe une différence significative entre le nombre de pronoms faisant référence à des frontières imperméables ($M = 19.77$, Mdn

= 22.81) et le nombre de pronoms faisant référence à des frontières perméables ($M = 2.95$, $Mdn = 3.98$), $Z = 2.366$, $p = .018$, $FDR = .018$, $r = .89$. Plus précisément chez les enseignants il existe une différence significative entre le nombre de pronoms faisant référence à des frontières imperméables ($M = 16.83$, $Mdn = 15.62$) et le nombre de pronoms faisant référence à des frontières perméables, ($M = 2.32$, $Mdn = 1.95$), $Z = 2.366$, $p = .018$, $FDR = .054$, $r = .89$. De la même manière chez les élèves il existe une différence significative entre le nombre de pronoms faisant référence à des frontières imperméables ($M = 22.71$, $Mdn = 24.00$) et le nombre de pronoms faisant référence à des frontières perméables, ($M = 3.57$, $Mdn = 4.00$), $Z = 2.366$, $p = .018$, $FDR = .018$, $r = .89$.

Effet de la source

Les analyses montrent que l'enseignant n'emploie pas plus de pronoms faisant référence à des frontières imperméables que les élèves. Le même pattern de résultats apparaît pour le nombre de pronoms faisant référence à des frontières perméables. En effet, le test de Wilcoxon montre qu'il n'existe pas de différence significative entre le nombre de pronoms faisant référence à des frontières imperméables employé par l'enseignant ($M = 16.83$, $Mdn = 15.62$) et celui des élèves, ($M = 22.71$, $Mdn = 24.00$), $Z = .338$, $p = .7353$. De la même manière, il n'existe pas de différence significative entre le nombre de pronoms faisant référence à des frontières perméables employé par l'enseignant ($M = 2.32$, $Mdn = 1.95$) et celui des élèves, ($M = 3.57$, $Mdn = 4.00$), $Z = .1352$, $p = .1763$.

Discussion intermédiaire sur la perméabilité des frontières

Comme pour les analyses relatives aux positionnements aux différents niveaux identitaires, la mobilisation de la perméabilité des frontières semble co-construite de façon symétrique entre l'enseignant et les élèves. En effet, l'emploi quantitatif de pronoms en lien avec des frontières perméables ou l'emploi de ceux en lien avec des frontières imperméables ne semble pas différer entre les discours de l'enseignant et celui des élèves.

Concernant le taux de mobilisation des deux types de frontières, les analyses montrent que l'enseignant et les élèves utilisent plus souvent des pronoms impliquant des frontières imperméables que perméables (*l'Implication 3* est validée).

Concernant la signification de ces deux types de frontières, la perméabilité perçue du côté de l'enseignant est à comprendre comme une invitation à rejoindre son groupe et du côté des élèves comme une possibilité d'intégrer le groupe de l'enseignant. L'enseignant possédant

a priori une position *avantagée* dans la relation intergroupe, il apparaît dans l'ordre des choses qu'il joue peu sur la perméabilité de la frontière. En effet, la structure du rapport intergroupe lui offre de prime abord une identité catégorielle positive. En revanche, alors que les élèves pourraient tirer un bénéfice identitaire d'une frontière perméable, il apparaît qu'eux aussi perçoivent plus souvent la frontière intergroupe de façon imperméable. Cela implique *a priori* trois interprétations possibles : 1) le poids de la scène sociale est trop fort pour envisager une telle disposition, 2) la position obtenue au sein du groupe de l'enseignant est trop inconfortable vis-à-vis des autres élèves, 3) l'obtention d'une identité catégorielle positive par l'intermédiaire de l'endogroupe face à l'enseignant est perçue comme possible par les élèves.

En résumé, ces résultats vont dans le sens d'un respect co-construit des règles de perméabilité des frontières intergroupes au sein de la scène sociale "classe". Si ces règles sont quelques fois transgressées (situation de perméabilité), elles semblent l'être de façon partagée. Tout se passe comme si, globalement, les tentatives d'intégration au groupe de l'enseignant sont à la fois refusées quantitativement mais régulées qualitativement. Autrement dit, si chacun emploie plus fréquemment des pronoms impliquant des frontières imperméables (comme le prescrit la scène sociale), la mobilisation de frontières perméables par l'enseignant ou les élèves est globalement admise par le premier comme par les deuxièmes. Enfin, la mobilisation privilégiée de l'endogroupe chez les élèves implique un intérêt identitaire chez eux. Dans l'optique de comprendre ce positionnement, une analyse par type de pronoms employés par les élèves au niveau catégoriel a été réalisée.

3.6. Positionnements des élèves au niveau catégoriel

L'enjeu est ici de préciser les positionnements identitaires des élèves lorsqu'ils activent leur identité catégorielle au niveau catégoriel. Comme montré précédemment (cf. 3.4, page 210), les élèves semblent autant se positionner ou être positionnés par l'enseignant à ce niveau. En référence à la TIS, il semble possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les élèves perçoivent un bénéfice identitaire à activer leur identité catégorielle face à l'enseignant malgré sa place sociale institutionnellement valorisée vis-à-vis d'eux. Plus précisément, au regard des partitions sociales et du contrat de communication, il s'avère que les élèves ont la possibilité de reconnaître la position *avantagée* de l'enseignant imposée par la scène sociale tout en revendiquant de façon "plus implicite" un autre positionnement groupal favorable à leur identité catégorielle. L'analyse des pronoms personnels mobilisant l'identité groupale offre une perspective de compréhension des différents positionnements joués par les élèves. Ainsi, le pronom "vous" reflète chez les élèves la reconnaissance de la position *avantagée* de

l'enseignant. Le pronom "il(1)" renvoie à la possibilité que perçoit l'élève de tenter de constituer un groupe avec l'enseignant face aux autres élèves. Enfin, les pronoms "on(2)" et "il(2)" traduisent chez les élèves la revendication de leur propre groupe face à l'enseignant. Si la reconnaissance de la position de l'enseignant met à mal l'identité des élèves, les deux autres stratégies semblent permettre à ces derniers de tirer bénéfice de la situation.

Rappel de l'implication

Implication 4 : Conformément aux principes de la TIS et aux règles préétablies par la scène sociale, les élèves, au niveau catégoriel, revendiqueront plus leur propre groupe qu'ils ne chercheront à intégrer le groupe de l'enseignant ou à reconnaître sa position avantageée.

VD : Nombre de pronoms employés

Tableau 25: Nombre et type de pronoms personnels émis par les élèves au niveau catégoriel

Stratégies identitaires employées par les élèves	Stratégies		
	Revendication du groupe <i>On(2) + Ils(2)</i>	Reconnaissance de l'enseignant <i>Vous</i>	Intégration au groupe de l'enseignant <i>Il(1)</i>
Niveau Catégoriel	14.43 (6.78)	6.57 (2.70)	3.57 (3.05)

Les élèves revendiquent plus leur groupe qu'ils ne reconnaissent la supériorité de l'enseignant et/ou cherchent à intégrer son groupe. En effet, l'Anova de Friedmann montre qu'il existe une différence significative entre ces trois variables, $\chi^2(N=7, df = 2) = 12.074, p = .0024, \tau = .86$. Plus précisément, le test de Wilcoxon montre que les élèves cherchent significativement plus à revendiquer leur propre groupe ($M = 14.43, Mdn = 15.00$) qu'à reconnaître la place sociale de l'enseignant ($M = 6.57, Mdn = 6.00$), $Z = 2.366, p = .018, FDR = .027, r = .89$. De la même manière, les élèves revendiquent significativement plus leur endogroupe ($M = 14.43, Mdn = 15.00$) qu'ils ne cherchent à intégrer le groupe de l'enseignant ($M = 3.57, Mdn = 4.00$), $Z = 2.366, p = .018, FDR = .018, r = .89$. Enfin, le test de Wilcoxon montre qu'il n'existe pas de différence significative entre la reconnaissance de la place sociale de l'enseignant ($M = 6.57, Mdn = 6.00$) et la volonté d'intégrer son groupe ($M = 3.57, Mdn = 4.00$), $Z = 1.992, p = .046, FDR = .138$.

Discussion sur les positionnements des élèves au niveau catégoriel

Les analyses montrent que les élèves choisissent préférentiellement une revendication de leur endogroupe par rapport à une reconnaissance du groupe de l'enseignant ou qu'une intégration au groupe de ce dernier (*l'Implication 4 est validée*). Si la reconnaissance de la domination de l'enseignant existe, les élèves l'explicitent peu traduisant ainsi un positionnement dissymétrique entre les groupes. En termes de partitions sociales, il semble que, si les élèves s'insèrent quelques fois sur la partition statutaire où l'enseignant est *avantagé*, ils revendiquent préférentiellement un positionnement ailleurs que sur cette partition, leur accordant *a priori* une identité catégorielle positive.

La faible utilisation de la stratégie d'intégration au groupe de l'enseignant laisse penser que cette dernière ne permet pas d'obtenir une comparaison sociale suffisamment bénéfique par rapport à leur revendication endo-groupale. Ainsi, lorsque la relation-enseignant-élèves se joue au niveau catégoriel, ce positionnement leur permet de revendiquer une appartenance groupale positive sans pour autant rompre les règles de la scène sociale et remettre en cause explicitement la place *avantagée* de l'enseignant. Enfin, à ce niveau identitaire, les élèves ne cherchent pas préférentiellement à intégrer le groupe *avantagé* de l'enseignant et conservent vis-à-vis de ce dernier des marques de reconnaissance de sa domination.

4. DISCUSSION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE 2

L'analyse des interactions entre l'enseignant d'EPS et l'ensemble des élèves à partir des indicateurs d'investissement et de positionnements identitaires a permis de mettre en évidence que, si le positionnement des acteurs imposé par la scène sociale, semble respecté, les élèves jouent avec ces règles sans pour autant les enfreindre afin d'obtenir une position sociale avantageuse.

De façon synthétique, l'enseignant et les élèves investissent de façon symétrique les trois niveaux identitaires même si le niveau catégoriel et le niveau subordonné s'avèrent les plus mobilisés. L'enseignant et les élèves semblent donc trouver des intérêts identitaires dans la mobilisation de ces deux niveaux. Au niveau catégoriel, la scène sociale définit le rapport entre ces deux groupes à l'avantage de l'enseignant selon *a priori* une partition statutaire, comme semble le montrer la prolixité de ce dernier. Dans ces conditions, l'investissement positif des élèves à ce niveau s'effectuent à partir d'un autre type de positionnement. En effet, les élèves ne reconnaissent pas explicitement la position dominante de l'enseignant sur cette partition hiérarchique. Ils ne cherchent pas non plus à intégrer le groupe de l'enseignant pour bénéficier de son image positive. En revanche, ils se revendiquent en tant que groupe. Ainsi, l'insertion des élèves au niveau catégoriel, leur offre, par l'intermédiaire de leur propre groupe, un positionnement favorable vis-à-vis de l'enseignant mais s'effectuant ailleurs que sur la partition statutaire.

Premièrement, la quantité de parole (indice de prolixité) émis par l'enseignant et les élèves traduit dans l'ensemble un investissement des acteurs en fonction du nombre de fois où ils interagissent. Si la fréquence de contact semble déterminer la prolixité des élèves et de l'enseignant, le nombre d'individus composant le groupe n'influencerait pas la quantité de discours émis par l'enseignant. L'enseignant ne parle pas plus aux groupes ayant le plus d'individus et les groupes les plus nombreux n'émettent pas plus de mots à destination de l'enseignant. Tout se passe comme si les élèves ne formaient qu'une entité et qu'ils étaient considérés de cette manière par l'enseignant. Ainsi, l'espace communicationnel semble plutôt centré autour de la relation intergroupe enseignant-élèves qu'autour des individus eux-mêmes. Lors des ces interactions, l'enseignant et les élèves disposeraient d'un temps de communication qu'ils investissent de façon groupale. Si cette production symétrique de quantité de discours semble s'apparenter aux principes théoriques de l'accommodation communicative (Giles et al., 1973), il apparaît que l'enseignant semble être plus prolix que

les élèves. Sachant que cette quantité de discours produite par le locuteur peut traduire une position de groupe *avantagé* (Kerbrat-Orecchioni, 1996) vis-à-vis de son interlocuteur, l'enseignant exprimerait sa position sociale de dominant en respectant dans le même temps le rapport intergroupe préétabli par la scène sociale. Les élèves tendent, eux, à respecter ce positionnement.

L'analyse des pronoms personnels a permis d'étendre la compréhension des positionnements identitaires exprimés par l'enseignant et les élèves par l'intermédiaire du discours qu'ils produisent. Ainsi, l'emploi des différents pronoms montre que, lors d'une séance d'EPS, l'enseignant et l'ensemble des élèves se positionnent selon les trois niveaux identitaires définis par la TAC (J. C. Turner et al., 1987). Si ces insertions identitaires semblent être co-construites de façon symétrique, l'enseignant et les élèves marquent une préférence quant à la mobilisation de leur identité catégorielle (niveau catégoriel) et individuelle (niveau subordonné). En effet, le niveau supra-ordonné, où l'enseignant et les élèves pourraient ne former qu'une seule entité, est peu mobilisé, ce qui semble être en accord avec les positionnements préétablis par la scène sociale. Concernant la mobilisation des deux autres niveaux, les élèves respectent leur rôle social et celui de l'enseignant mais mobilisent les relations interindividuelles comme pour compenser la position sociale *désavantagée* induite par le statut de l'enseignant. Puisque les élèves activent quand même leur identité catégorielle, ils doivent être en mesure d'adopter d'autres positionnements que ceux définis *a priori* par le contexte.

L'analyse plus fine de cette mobilisation du niveau catégoriel où se jouent les rapports intergroupes révèle que l'enseignant et les élèves semblent percevoir de la même façon la perméabilité des frontières. Cette perception respecte les règles du rapport intergroupe enseignants-élèves puisque tous emploient plus fréquemment des pronoms reflétant des frontières imperméables que perméables. Cette mobilisation des frontières du côté de l'enseignant se traduit par le fait qu'il marque plus souvent la séparation entre lui et les élèves. De leur côté, les élèves préfèrent se positionner en tant que groupe face à l'enseignant plutôt que d'essayer de rejoindre ce groupe *avantagé*. Ainsi, en partant du *postulat* que la position de l'enseignant est la plus "enviable" dans ce contexte, la possibilité que les élèves rejoignent le groupe de l'enseignant face aux autres élèves ou que l'enseignant offre au groupe de le faire n'apparaît pas la stratégie la plus utilisée par aucun des deux.

Enfin, l'analyse du positionnement identitaire des élèves au niveau catégoriel montre que ces derniers cherchent plus à revendiquer leur propre groupe pour obtenir une identité positive qu'intégrer le groupe de l'enseignant ou reconnaître sa position *avantagée*. Ainsi, l'impossibilité de bénéficier de l'image sociale positive de l'enseignant en intégrant son groupe et la non-reconnaissance de sa position *avantagée* conduisent les élèves à s'appuyer sur leur propre groupe pour obtenir une comparaison sociale favorable. En termes de partitions sociales, cette mobilisation du niveau catégoriel sous-tend une insertion identitaire des élèves sur une autre partition que celle de l'enseignant. Sachant que la scène sociale instaure une hiérarchie sociale entre l'enseignant et les élèves au bénéfice du premier, il semble que les élèves ne s'insèrent pas sur la partition statutaire propre à leur relation. Cela est dû au fait que, durant la séance étudiée, aucune remise en cause de la domination de l'enseignant n'a été entreprise par les élèves. Autrement dit, les élèves n'ont pas cherché à entrer dans une compétition avec l'enseignant en revendiquant la place dominante de la partition statutaire. Dans ces conditions, deux interprétations sont envisageables : 1) les élèves se sont insérés sur une autre partition, ou 2) les élèves se comparent à l'enseignant sur une dimension de différenciation non-pertinente. Dans le premier cas, afin de bénéficier d'une identité catégorielle positive, les élèves ont investi, soit une partition oppositive, soit une partition communautaire. L'insertion selon une partition oppositive sous-tendrait une comparaison avec l'enseignant basée sur des valeurs alors que l'insertion selon une partition communautaire traduirait la mise en avant de l'entitativité de leur endogroupe par rapport à celui de l'enseignant. Dans le deuxième cas, les élèves ne se comparent plus avec l'enseignant à partir de ce critère social mais d'un autre critère plus favorable à leurs yeux.

Du côté de l'enseignant, l'investissement des deux niveaux identitaires (catégoriel et subordonné) de la part de l'enseignant irait à l'encontre des prédispositions positives que lui offre la scène sociale au niveau des rapports intergroupes. Alors que l'insertion au niveau catégoriel lui permet de bénéficier d'une identité catégorielle positive vis-à-vis des élèves, il investit également le niveau subordonné où les comparaisons interindividuelles ne lui assurent pas préalablement un positionnement favorable. Cependant, dans le contexte classe, il semble peu concevable que ce type de relations puisse exister entre l'enseignant et les élèves. En effet, si l'enseignant peut considérer individuellement les élèves, il est peu probable que ces derniers le perçoivent autrement qu'en tant qu'enseignant et que lui l'autorise. Dans ces conditions, si les relations interindividuelles existent, il semble qu'elles mobilisent, certes les individus, mais de façon sociale et non personnelle. L'enseignant ne s'adresse pas à un groupe

mais à un individu qu'il considère comme un élève. Et l'élève interagit avec lui en tant que membre à part entière de son groupe d'enseignant et non en tant que personne.

En résumé, cette approche des positionnements identitaires des élèves et de l'enseignant au travers de leur discours révèle que les premiers comme le deuxième semblent pouvoir obtenir des positionnements identitaires bénéfiques tout en laissant l'opportunité aux interlocuteurs de se positionner également de façon favorable. Ces positionnements identitaires dissymétriques et acceptés implicitement par tous paraissent également être co-construits dans le respect des règles de la scène sociale. L'enseignant investit sa position sociale d'enseignant et est reconnu comme tel par les élèves. Les élèves, sous couvert de ne pas le remettre en cause explicitement, adoptent un autre positionnement identitaire que l'enseignant feint de ne pas voir. Enfin, si la perspective de l'intégration de l'enseignant et des élèves dans un supra-groupe est envisageable, son utilisation reste marginale. Au niveau de la mobilisation du niveau subordonné, l'enseignant et les élèves considèrent l'activation de leur identité individuelle comme une solution identitaire positive, même s'il semble que cette identité corresponde plus à un individu socialement inscrit dans la scène sociale qu'à une personne détachée de tout rôle social.

À partir des résultats obtenus grâce à cette analyse exploratoire, le but serait à présent d'éprouver expérimentalement ces différents phénomènes et de comprendre leurs enjeux lors des interactions didactiques, voire d'étudier leurs impacts sur l'appropriation des savoirs en EPS. L'enjeu serait également de préciser le type de partition utilisée (oppositive ou communautaire) au niveau catégoriel par les élèves grâce à une analyse de contenu. Il serait également approprié de vérifier la répartition du positionnement social de chacun des acteurs du groupe et de s'interroger sur qui sont les initiateurs (enseignant ou élèves) du choix des insertions. Enfin, une analyse à partir des données d'une même classe mais à des moments différents permettrait d'étudier l'influence du temps sur la co-construction de ces positionnements identitaires.

Cette étude a néanmoins permis, *in situ*, de montrer que les positionnements identitaires présents dans une séance sont multiples, co-construits et négociés. En effet, l'enseignant et les élèves investissent aussi bien les niveaux supra-ordonné, catégoriel que subordonné. L'existence d'une concordance entre l'enseignant et l'ensemble des élèves sur ces différents positionnements identitaires semble refléter une perception partagée et co-construite des règles de la scène sociale. Plus globalement, il semble que, si certains positionnements

sont admis et respectés explicitement ou implicitement, d'autres liés à certaines variables sont, de façon ponctuelle, chronique ou continue, co-construits et renégociés lors de "chaque" interaction.

Synthèse de l'Étude 2

Identité sociale et positionnement en EPS : une étude langagière au lycée

Prolixité

L'enseignant tend à marquer la position sociale hiérarchique qu'il occupe auprès de tous les élèves, définie par la scène sociale, par la quantité de discours qu'il produit. Les élèves semblent la respecter en restant moins prolixe que lui.

Pronoms personnels employés

L'enseignant et les élèves co-construisent de façon symétrique leurs insertions aux trois niveaux identitaires même s'ils marquent une préférence pour les niveaux catégoriel et subordonné.

Au niveau catégoriel, les élèves ne bénéficient pas d'un positionnement satisfaisant vis-à-vis de l'enseignant sur la partition statutaire définie par la scène sociale. Afin d'obtenir une identité catégorielle positive, les élèves ne reconnaissant pas, de façon implicite, la position *avantagée* de l'enseignant. Ils ne cherchent pas non plus à intégrer le groupe de ce dernier pour bénéficier de son image positive. En revanche, les élèves revendiquent l'existence de leur propre groupe. Dans ces conditions, cette revendication permet aux élèves d'obtenir un positionnement satisfaisant. Ce positionnement peut traduire soit une insertion selon une partition oppositive, soit une insertion selon une partition communautaire, soit la mobilisation d'une autre dimension de comparaison dite non-pertinente par rapport à celle définie par la scène sociale.

ÉTUDE 3 : LES RELATIONS ENSEIGNANTS-ÉLÈVES DANS UN MODÈLE DE REPRÉSENTATIONS MUTUELLES

1. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Cette dernière étude⁷⁰ s'intéresse aux représentations mutuelles des acteurs généralement impliqués lors des séances d'Éducation Physique et Sportive (EPS). L'enjeu ici est de préciser, dans cette scène sociale en défaveur des élèves, les positionnements identitaires de ces derniers lorsqu'ils doivent juger leur groupe social d'appartenance en référence à celui des enseignants. La même tâche est demandée aux enseignants d'EPS en référence avec le groupe des élèves. Cette méthode permet d'obtenir la perception qu'ont les groupes de leur propre position en prenant en compte la construction qu'ils en font au travers de la relation intergroupe qu'ils entretiennent avec l'autre groupe. Dans ces conditions, le but est de comparer la vision que les enseignants et les élèves ont de la relation enseignant-élève afin d'en comprendre les mécanismes et de dresser un diagnostic des positionnements de chacun. Si l'étude langagière précédente (*Étude 2*) s'est également intéressée à la relation enseignant-élève, la présente étude propose une approche au niveau contextuel (Vallerand, 1997, 2007). En effet, selon le modèle hiérarchique de la motivation autodéterminée proposé par Vallerand, il existe trois niveaux d'analyse : le situationnel, le contextuel et le global. Le niveau situationnel se réfère à l'activité qu'est en train de faire l'individu à un moment précis. Le niveau contextuel renvoie à un contexte spécifique où évolue de façon récurrente un individu. Enfin, le niveau global fait appel à l'ensemble des aspects de vie de l'individu. En transposant ce modèle issu des théories de la motivation aux relations intergroupes, il est ainsi possible de poser un cadre d'analyse pour différencier les études proposées. Dans cette optique, cette étude propose une analyse de la relation enseignant-élève au niveau contextuel où les membres de chaque groupe font référence dans leurs réponses à des représentations et des jugements qu'ils ont construits au cours de la multitude de leurs rencontres.

Au-delà de ce cadre d'analyse, il s'agit de comprendre les différents processus de discrimination employés par les membres de ces deux groupes dans la scène sociale (Brown

⁷⁰ Une partie de cette étude a fait l'objet d'une communication (Mangin, Castel, & Lacassagne, 2013)

& Fraser, 1979) spécifique qu'est "la classe en EPS". La compréhension de ces positionnements identitaires est toujours à inscrire dans le courant de la catégorisation sociale (TIS, TAC et partitions sociales). La méthodologie employée ici permet de poser un diagnostic sur plusieurs positionnements identitaires possibles pour chaque groupe. Si la catégorisation enseignants-élèves est activée au début du protocole, les sujets interrogés ont ensuite la possibilité de s'insérer de plusieurs façons dans cette relation. En d'autres termes, en fonction de leur positionnement induit par cette catégorisation, les sujets sont invités à s'exprimer sur plusieurs aspects (perceptif, évaluatif) de la relation et en mobilisant leur identité sociale ou personnelle. Ainsi, cette étude permet d'obtenir une cartographie des positionnements identitaires qu'induit la relation enseignant-élève chez ces deux groupes.

L'étude s'appuie sur un outil de diagnostic des relations intergroupes qui propose d'analyser des indicateurs portant sur l'appréciation, l'homogénéité, le contraste et l'entitativité. Pour tous ces indicateurs, l'enjeu est d'établir s'ils sont l'expression chez les enseignants et les élèves d'un effet de pré-jugement ou d'un effet de catégorisation. En d'autres termes, l'objectif est de savoir si les acteurs de la séance d'EPS sont contraints de juger et de percevoir les groupes de façon conforme à la scène sociale ou s'ils ont la possibilité de se positionner favorablement au sein de celle-ci.

Positionnements identitaires mesurés

Au niveau de l'appréciation et en partant du pré-requis instauré par la scène sociale selon lequel la position de l'enseignant est institutionnellement *avantagée* par rapport à celle de l'élève, les enseignants d'EPS, afin d'asseoir leur identité sociale positive, devraient juger plus favorablement les membres de leur groupe que ceux de l'exogroupe. Du côté des élèves, les résultats de l'*Étude 2* révèlent qu'ils sont en mesure d'activer une identité groupale par l'intermédiaire de l'emploi du "on(2)"⁷¹ leur permettant *a priori* d'obtenir une position favorable. En référence à la TIS, l'activation de l'identité groupale d'élèves leur permet d'obtenir une identité sociale bénéfique vis-à-vis de l'enseignant se traduisant par un jugement plus favorable des membres de leur groupe que de ceux de l'exogroupe. Il est entendu que cet effet pro-endogroupe de la part des élèves permettra de valider le fait que l'emploi du "on(2)",

⁷¹ Pour rappel le "on(2)" marque une auto-catégorisation au niveau intermédiaire comme il est possible de l'interpréter dans l'extrait précédemment présenté page 196 où des élèves s'adressent à l'enseignant : "Alors **on** va marquer à vide, à chaque fois qu'on va passer".

mis en évidence dans l'*Étude 2*, reflète l'activation de l'identité groupale d'élèves⁷². De plus, si un tel positionnement s'avère possible, il traduira le fait que les règles de la scène sociale, qui sont co-construites entre les enseignants d'EPS et les élèves, offrent un espace dans lequel les élèves peuvent faire valoir de façon positive cette identité catégorielle.

En termes de partitions sociales (Castel & Lacassagne, 2011), l'appréciation portée par les enseignants et les élèves sur leur propre groupe et sur l'exogroupe fait référence à un jugement s'appuyant sur des valeurs. Dans ces conditions, l'appréciation produite pour l'endogroupe et l'exogroupe par les élèves et les enseignants renvoie à leur insertion selon une partition de type oppositive où les individus attribuent aux groupes de "bonnes" ou de "mauvaises" valeurs. En partant du postulat qu'institutionnellement la scène sociale offre aux enseignants un statut social supérieur à celui des élèves sur la partition statutaire, les appréciations produites permettent d'examiner comment chacun de ces groupes se positionne sur la partition oppositive. Pour être plus précis, dans ce contexte en leur faveur, les enseignants, qui occupent une position favorable sur la partition statutaire, pourraient considérer pouvoir occuper une position également bénéfique sur cette partition. De leur côté, les élèves, qui occupent une position *désavantagée* sur la partition statutaire, pourraient aussi être soumis à un effet de pré-jugement en leur défaveur sur cette partition oppositive.

Au niveau de l'homogénéité perçue et au regard de la scène sociale qui les avantage, les enseignants d'EPS, en tant que groupe *avantagé* mais moins nombreux que les élèves, devraient produire un biais d'homogénéité endo-groupale (IHE) allant dans le sens d'une homogénéité plus forte de l'endogroupe que de l'exogroupe. Les élèves pour leur part, en tant que groupe *désavantagé* mais numériquement majoritaire, devraient produire un effet de catégorisation allant dans le sens d'une homogénéité perçue de l'endogroupe et de l'exogroupe équivalente. Ces effets confirmerait ceux trouvés par Lorenzi-Cioldi (1998, 2002) ou encore de Simon et Hamilton (1994).

Au niveau du contraste perçu, l'analyse des pronoms en termes de perméabilité des frontières proposée lors de l'*Étude 2* a mis en évidence que l'enseignant, comme les élèves, perçoivent préférentiellement la séparation entre leurs groupes de façon imperméable. Cette séparation peut être comprise comme la spécificité que chaque groupe possède vis-à-vis de l'autre et ainsi renvoyer à la notion de contraste. En effet, le fait qu'un groupe se considère

⁷² Il est également possible que les résultats trouvés dans cette étude ne confirment pas cette attente du fait de la différence de niveau (contextuel et situationnel) entre ces deux études.

comme spécifique par rapport à l'autre semble correspondre au fait qu'il se perçoit comme différent de celui-ci. Cependant, les résultats de l'*Étude 2* n'ont pas permis de déterminer si cette impossibilité de transiter d'un groupe vers l'autre est due à une perception imperméable de la frontière endo-groupale, de la frontière exo-groupale ou des deux frontières.

Dans ces conditions et au regard des partitions sociales, le contraste est envisagé de manière dichotomique à l'intérieur de chaque groupe et de façon asymétrique entre les groupes. En effet, à l'intérieur des groupes, il est possible de considérer un contraste endo-groupal et un contraste exo-groupal. Si le premier permet aux membres d'un groupe de différencier les membres de l'exogroupe sur les attributs de l'endogroupe, le deuxième permet à l'inverse de différencier les membres de l'endogroupe des membres de l'exogroupe sur les caractéristiques de ce dernier. Ainsi, le contraste endo-groupal et le contraste exo-groupal permettent de différencier la spécificité perçue par les membres d'un groupe de leur endogroupe et de l'exogroupe. C'est cette spécificité qui marque la limite des groupes et peut alors être envisagée comme la frontière perçue de l'endogroupe vis-à-vis de l'exogroupe et comme celle de l'exogroupe vis-à-vis de l'endogroupe. La première frontière reflète la possibilité que des membres de l'exogroupe intègrent l'endogroupe, la seconde traduit le processus inverse, c'est-à-dire la possibilité que des membres de l'endogroupe intègrent l'exogroupe.

Ainsi, il est possible de postuler que les enseignants et les élèves considèrent que les groupes sont différents sans pouvoir avancer préalablement que cette imperméabilité est le fait d'un contraste endo-groupal plus important que le contraste exo-groupal ou l'inverse. Cependant, en partant du principe que les enseignants ont tous fait partie par le passé du groupe élèves et que ce groupe occupe une position *désavantagée*, les enseignants peuvent chercher à marquer leur différence vis-à-vis de ce groupe pour préserver leur identité sociale. Par conséquent, les enseignants renforceront la différence entre eux et les élèves (contraste endo-groupal) mais considéreront la différence entre les élèves et les enseignants comme moindre (contraste exo-groupal). De leur côté, les élèves, n'ayant jamais fait partie du groupe enseignants, ne devraient pas plus marquer de différence entre eux et les enseignants (contraste endo-groupale) qu'entre ces derniers et leur endogroupe (contraste exo-groupal).

Au niveau de l'entitativité perçue et en référence au concept développé par Campbell (1958) et repris par Mc Garty, Haslam, Hutchinson & Grace (1995) et Yzerbyt, Castano, Leyens & Paladino (2000), il existe différents niveaux d'entitativité des groupes qui

dépendent de la proximité et de la similarité des membres d'un groupe, de leur destin commun et de la limite et la saillance de ce groupe. Par analogie avec la TAC, la similarité et la saillance renvoient au principe de méta-contraste c'est-à-dire que les catégories de comparaison se basent sur des ressemblances intra-classe (homogénéité) et des différences interclasses (contraste). Si dans ces conditions la perception de l'homogénéité et du contraste d'un groupe semble pouvoir influencer son niveau d'entitativité, le prolongement des travaux de Mc Laury réalisé par Castel, Salès-Willemin et Lacassagne (2002) montre que ces notions renvoient à trois processus distincts. En référence aux principes de la TIS, les enseignants et les élèves devraient percevoir une entitativité de leur propre groupe plus importante que celle de l'exogroupe afin d'obtenir une identité positive au sein de cette relation intergroupe. Concernant le destin commun, si sa mesure n'a pas été réalisée ici, il semble que l'enseignant et les élèves poursuivent un but les liant l'un à l'autre même s'il n'est pas toujours concordant.

Selon les partitions sociales (Castel & Lacassagne, 2011), la mesure de l'entitativité perçue de son propre groupe et de l'exogroupe fait appel à la notion d'existence des groupes au sein de la relation qu'ils entretiennent. Dans ces conditions, cette mesure renvoie à une insertion selon une partition de type communautaire (selon la définition de Castel et Lacassagne (2004)) où un seul des deux groupes est considéré comme pertinent en termes d'existence. Autrement dit, toute différence perçue chez chacun des groupes en présence entre sa propre entitativité et celle de l'exogroupe reflète une insertion bénéfique selon la partition communautaire. Ainsi, les résultats relatifs à l'entitativité traduisent la possibilité qu'ont les enseignants et les élèves d'investir une relation de type communautaire vis-à-vis de l'autre groupe afin d'y obtenir une identité sociale satisfaisante.

Stratégies de management identitaires disponibles

Enfin, puisque les élèves ne bénéficient pas préalablement d'un positionnement favorable dans cette scène sociale sur partition statuaire, leur positionnement sont compris comme des stratégies de gestions identitaires (Blanz et al., 1998b; Ellemers, 1993; van Knippenberg, 1978). À partir de l'outil de mesure utilisé, les élèves ont la possibilité de s'insérer positivement sur une des deux partitions sociales (oppositive, communautaire) disponibles, d'effectuer une stratégie de *mobilité individuelle* ou de mobiliser leur identité individuelle (*individualisation*)⁷³. Si ces stratégies fonctionnent de manière alternative, la

⁷³ S'il serait également envisageable que les élèves usent d'une stratégie identitaire consistant à former un supra-groupe avec l'enseignant (cf. *Étude 2*), la version de l'outil *RepMut* utilisée dans cette étude ne permettait pas de le mesurer.

méthodologie utilisée dans cette étude offre l'avantage de concevoir les stratégies comme des opportunités identitaires dont disposent les membres d'un groupe lorsqu'ils investissent une relation intergroupe. Dans ces conditions, il est tout à fait possible que les élèves perçoivent l'une des deux stratégies comme envisageables voire les deux s'ils considèrent que le contexte leur offre cette opportunité. Il est bien entendu qu'en contexte, les élèves ne pourraient user de plusieurs stratégies simultanément. Les hypothèses relatives aux stratégies identitaires employées par les élèves seront donc proposées en fonction des résultats trouvés lors de l'étude des différents biais de catégorisation.

Concernant les enseignants, leur domination hiérarchique instaurée par la scène sociale ne devrait pas les conduire à user de stratégies identitaires si ce n'est pour étendre leur position avantageuse sur la partition oppositive (appréciation) et/ou la partition communautaire (entitativité).

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Participants

Dans cette étude, cent-trente-sept élèves ($M = 17.05$, $ET = 1.26$) de lycée et quatre-vingt-dix-sept enseignants d'EPS de collège et de lycée ($M = 14.13$, $ET = 8.90$)⁷⁴ ont été interrogés. Parmi les élèves, soixante-cinq étaient des hommes (garçons) ($M = 17.54$, $ET = 1.24$) et soixante-douze étaient des femmes (filles) ($M = 16.61$, $ET = 1.12$). L'échantillon des enseignants était pour sa part composé de cinquante hommes (enseignants) ($M = 12.11$, $ET = 8.20$) et de quarante-sept femmes (enseignantes) ($M = 16.28$, $ET = 9.20$). Si les différentes analyses réalisées s'intéressent aux différences observées entre les enseignants et les élèves, elles prennent également en compte, au vu des résultats, les différences entre les sexes chez les élèves. Ainsi, lorsque les analyses prennent en compte les catégories indépendamment du sexe des sujets, l'appellation "enseignants" et "élèves" est employée. Lorsque qu'il s'agit de réaliser des comparaisons à l'intérieur de la catégorie élèves, les termes "garçons" et "filles" seront employés⁷⁵.

⁷⁴ Si pour les élèves la donnée socio-démographique concernant l'âge s'avère pertinente vis-à-vis de leur statut, pour les enseignants, cette donnée n'est forcément en correspondance pour les enseignants. C'est pour cette raison que la valeur moyenne proposée ici correspond aux années de pratique des enseignants et non à leur âge.

⁷⁵ Ces formulations permettent de clarifier les groupes dénommés tout au long de l'étude même si cela se fait au détriment de l'introduction de dimension de différenciation "implicite" liée à l'âge (hommes/femmes vs garçons/filles) entre les enseignants et les élèves.

2.2. Procédure

L'ensemble des participants a été invité à répondre à un questionnaire portant sur la perception de rapports entre les enseignants et les élèves. Ce questionnaire, développé par un groupe de travail au sein du laboratoire SPMS⁷⁶, constitue un outil de diagnostic des relations intergroupes à partir des représentations mutuelles (*RepMut*). Cet outil permet, à partir des différentes représentations qu'un groupe se fait d'un autre groupe et de lui-même, d'établir une cartographie des relations que les membres de ce groupe co-construisent à partir de la relation qu'ils pensent entretenir avec les membres de l'exogroupe. L'outil *RepMut* permet d'interroger de façon formelle 36 types de représentations que peut entretenir un membre d'un groupe avec son propre groupe et un ou l'ensemble des membres d'un autre groupe. Dans la présente étude, les membres des deux groupes ont été questionnés sur 3 types de représentations : l'exo-représentation, l'endo-représentation et l'égo-représentation. Pour chaque représentation, chaque sujet était invité à attribuer 5 caractéristiques à la cible correspondante en produisant les 5 adjectifs qui lui paraissait pertinents. Ainsi, pour l'exo-représentation, le sujet devait caractériser à l'aide d'adjectifs les membres de l'autre groupe. Il en faisait de même pour les membres de son propre groupe lors de l'endo-représentation. Enfin, lors de l'ego-représentation, le sujet proposait des adjectifs qui selon lui permettaient de le définir individuellement. Une fois ces associations verbales complétées⁷⁷ (dans l'ordre précédent), les sujets devaient auto-expertiser l'ensemble des adjectifs qu'ils avaient proposés. Dans cette étude, cette auto-expertise consistait en une note d'appréciation et trois notes de représentativité attribuées à chaque adjectif. Pour l'appréciation, les sujets jugeaient l'adjectif à l'aide d'une échelle de -100 à +100 sachant que -100 correspond à un énorme défaut et +100 à une énorme qualité. Les représentativités se décomposaient en trois parties : la représentativité exo-catégorielle, la représentativité endo-catégorielle et la représentativité individuelle. Ces trois dernières notes permettaient de savoir à quel point le sujet pense que les groupes ou lui-même possèdent les caractéristiques données comme éléments de représentations grâce à une échelle allant de 0 à 100 (0 = pas du tout ; 100 = complètement). Ainsi, l'exo-représentativité traduit à quel point les adjectifs correspondent ou non aux membres de l'exogroupe ; il en est de même de l'endo-représentativité pour l'endogroupe.

⁷⁶ RepMut est un outil qui a été élaboré à partir de la conception des partitions sociales (Castel & Lacassagne, 2011) par un groupe de travail (dont principalement Castel, P., Lacassagne, M.F., Mangin, F., Peteuil, A., Velandia Torres, C.) issu de l'axe I (« Dynamiques identitaires et partitions sociales ») du laboratoire Socio-Psychologie et Management du Sport (SMPS). Il a fait l'objet d'un développement informatique soutenu par Synerjinov. La version 2, financée dans le cadre de Wellience, est en cours de développement.

⁷⁷ L'analyse du contenu de ces adjectifs fait l'objet d'une autre étude non-présente dans cette thèse.

Enfin, l'auto-représentativité permet au sujet de s'attribuer plus ou moins les caractéristiques qu'il a proposées lors des représentations. Comme précédemment, l'ordre de présentation des mesures de l'auto-expertise respecte l'ordre de passation du questionnaire. Le tableau ci-dessous permet d'illustrer la présentation qui vient d'être faite.

1. Remplissez s'il vous plaît dans l'ordre la colonne ci-dessous puis les 4 colonnes ci-contre.		Appréciation 2. En tant qu' X , indiquez à quel point chacune des caractéristiques que vous avez choisies est un défait ou une qualité		Représentativité exo-catégorielle 3. Indiquez à quel point les Y possèdent chacune de ces caractéristiques	Représentativité endo-catégorielle 4. Indiquez à quel point les X possèdent chacune de ces caractéristiques	Représentativité individuelle 5. Indiquez à quel point vous possédez vous-même personnellement chacune de ces caractéristiques
		Valence des adjectifs (de -100 à +100)		Représentativité pour les Y (de 0 pas du tout à 100 tout à fait)	Représentativité pour les X (de 0 pas du tout à 100 tout à fait)	Représentativité pour vous-même (de 0 pas du tout à 100 tout à fait)
Exo-représentation Citez les 5 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les Y <i>Je trouve que les Y sont...</i>	1					
	2	[x;Y]	V[x;Y]	RY[x;Y]	RX[x;Y]	Rx[x;Y]
	3					
	4					
	5					
Endo-représentation Citez les 5 adjectifs qui pour vous caractérisent le mieux les X <i>Je trouve que les X sont...</i>	1					
	2	[x;X]	V[x;X]	RY[x;X]	RX[x;X]	Rx[x;X]
	3					
	4					
	5					
Ego-représentation Citez les 5 adjectifs qui vous caractérisent le mieux personnellement <i>Je trouve que je suis...</i>	1					
	2	[x;x]	V[x;x]	RY[x;x]	RX[x;x]	Rx[x;x]
	3					
	4					
	5					
COLONNE		A	B	C	D	E

Figure 11: Version illustrative générique d'un formulaire de papier de l'outil RepMut

Concernant le code des cases, la première lettre entre crochet **[x;]** désigne la source d'expertise alors que la deuxième **;;X]** désigne la cible jugée. Une lettre majuscule "**X**" renvoie à un groupe dans son ensemble et une lettre minuscule "**x**" à un membre du groupe. Au niveau de la signification des lettres, la lettre **X** désigne l'endogroupe et la lettre **Y** l'exogroupe. Ainsi, la formule **[x;Y]** traduit la représentation que possède un membre de l'endogroupe "**x**" de l'ensemble de l'exogroupe "**Y**". Enfin, les différentes lettres précédant les crochets font chacune référence à un des indices de l'auto-expertise. Le "**V**" correspond à la moyenne des 5 valences des adjectifs associés à une cible donnée) et le "**R**" à la moyenne des 5 représentativités de ces attributs. Pour le "**R**", la lettre lui étant adossé (**Y**, **X** ou **x**) renvoie aux mêmes significations que précédemment. Par exemple, la formule **RY[x;X]** se comprend comme l'exo-représentativité à l'endogroupe, c'est-à-dire à quel point les membres de l'exogroupe possèdent (**RY**) les caractéristiques émises par un des membres de l'endogroupe **[x;]** pour définir son endogroupe **;;X]**.

Au niveau de la passation, les enseignants et les élèves ont rempli l'outil *RepMut* sous la forme proposée ci-dessus en respectant l'ordre présenté, c'est-à-dire la colonne A puis la B,..., et enfin la colonne E. Au niveau des règles, un adjectif peut être utilisé plusieurs fois si le sujet pense qu'il est pertinent dans plusieurs représentations. Il est possible de justifier les choix faits concernant l'ordre des questions demandées (Lignes et Colonnes). Afin de renforcer la mobilisation de la catégorisation sociale entre les élèves et les enseignants, l'exo-représentation et l'endo-représentation servent de point de départ. L'ego-représentation arrive en dernier puisqu'elle cherche à activer l'identité individuelle des sujets. Enfin, pour l'ordre entre la valence et les représentativités, il aurait été également possible d'inverser les colonnes puisque la seule préoccupation a été de ne pas alterner les notations entre -100/+100 et celles entre 0/+100.

Il est important de signaler une limite de l'étude liée aux modalités pratiques de la passation de ces questionnaires puisque *toute chose n'est pas égale par ailleurs*. En effet, si les élèves ont passé le questionnaire sous la forme présentée ci-dessus (version papier), les données des enseignants ont quant à elles été recueillies à l'aide d'une version informatique en ligne⁷⁸. Cette différence de support peut s'expliquer au regard du contrôle de la passation pour le premier groupe et d'effectif pour le second. En effet, il était compliqué de réunir suffisamment d'élèves dans une salle informatique au sein d'un établissement et leur demander de le remplir chez eux risquait de conduire à un faible retour de réponses. Pour les enseignants, le problème était de constituer rapidement un échantillon suffisamment conséquent. Dans ces conditions et afin de les laisser libres du moment de passation, la version informatique a été utilisée.

Enfin, dans le but de cartographier le plus précisément possible les rapports enseignants d'EPS - élèves, le sexe des participants a été pris en compte lorsque cela s'est avéré pertinent.

À partir des données recueillies, il est possible de calculer différents indices et de déterminer différents effets qui sont présentés ci-dessous.

⁷⁸ Je tiens ici à remercier l'Association des Enseignants d'Éducation Physique et Sportive (AEEPS) d'avoir mis en ligne ce questionnaire et d'avoir pu utiliser son listing de mail.

2.3. Mesures et traitements statistiques

Les indices analysés apparaissent à chaque fois sous formes de moyennes. Afin de ne pas énumérer de façon abusive et exhaustive l'ensemble des indices qui sont utilisés par la suite, une présentation rapide et ciblée de ces derniers est faite avant chaque résultat.

Traitement des résultats

Conformément à la démarche expérimentale, les analyses réalisées se sont attachées à étudier les effets des différentes variables indépendantes (VI) sur les divers « indices » correspondant aux variables dépendantes (VD) afin de tester les différentes propositions (ou hypothèses) ci-dessous. Des procédures paramétriques de type Anova (quand le nombre de modalités est égal ou supérieur à 3) ou Student (pour 2 modalités) ont été privilégiées lorsque les conditions de normalité et d'homogénéité des variances étaient satisfaites. Ces méthodes paramétriques ont été remplacées par des procédures non-paramétriques si les conditions n'étaient pas satisfaites, test de Mann-Whitney lorsque les échantillons étaient indépendants et test de Wilcoxon lorsqu'ils étaient appariés (en l'occurrence en cas de mesures répétées). Enfin, lorsque plusieurs comparaisons ont été réalisées pour une même hypothèse, des corrections de la valeur de p ont été effectuées en suivant les calculs proposés par Benjamini et Hochberg (1995). Lorsqu'une correction de la valeur de p a été effectuée, elle a été présentée à la suite de la valeur de p non corrigée sous la dénomination *FDR* (False Discovery Rate). Cette valeur de p corrigé n'a été commentée que dans les cas où le seuil de significativité ($p = .05$) n'a plus été atteint.

3. HYPOTHÈSES

Hypothèse 1 : conformément au principe de la recherche d'une identité sociale positive, les enseignants et les élèves devraient produire un biais évaluatif pro-endogroupe.

H1 : endo-appréciation > exo-appréciation

Hypothèse 2 : en tant que minorité numérique avantagée, les enseignants devraient produire un effet d'homogénéité endo-groupale allant dans le sens d'une perception de l'homogénéité de leur groupe plus forte que celle des élèves.

H2 : pour les enseignants, endo-homogénéité > exo-homogénéité

Hypothèse 3 : conformément à leur passé où ils ont été élèves, les enseignants devraient produire un contraste endo-groupal plus fort que le contraste exo-groupal.

H3 : pour les enseignants, endo-contraste > exo-contraste

Hypothèse 4 : conformément au principe de la recherche d'une identité sociale positive, les enseignants et les élèves devraient percevoir l'entitativité de leur propre groupe plus forte que celle de l'exogroupe.

H4 : endo-entitativité > exo-entitativité

La version de l'outil *RepMut* utilisée auprès de l'échantillon des enseignants et des élèves a permis d'appréhender le positionnement de ces deux groupes au travers des mesures d'appréciation et d'entitativité, correspondant respectivement, comme il l'a été précédemment exposé, aux partitions oppositive et communautaire.

Dans un premier temps, les analyses proposent une approche combinée du rapport intergroupe sur les mesures d'appréciation, d'homogénéité, de contraste et d'entitativité. Pour toutes ces mesures, un modèle de mesures croisées (Castel, Velandia Torres, Mangin, Peteuil, & Lacassagne, 2012) permet d'obtenir les indices de catégorisation sociale, de norme et de pré-jugement. Ce modèle de mesure est détaillé au début des résultats. Une fois les différents biais montrés, les analyses s'intéressent, pour deux indicateurs (appréciation et entitativité), à l'influence de l'appartenance sexuée chez les élèves. Ces analyses ne concernent que les élèves puisqu'aucune différence n'a été constatée chez les enseignants d'EPS. Pour terminer, un focus est proposé sur les stratégies de management identitaire investies par les élèves.

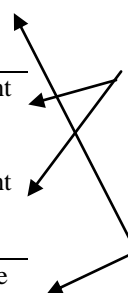
4. ANALYSE DES RELATIONS INTERGROUPE ENSEIGNANTS-ÉLÈVES


Pour les quatre variables dépendantes utilisées (appréciation, homogénéité, contraste et entitativité), un même modèle d'analyse est proposé. Ce modèle permet d'extraire pour chaque variable dépendante trois effets (norme, catégorisation, pré-jugement) grâce au croisement des deux variables indépendantes (*Statut de la Source* et *Statut de la Cible*).

Pour ce faire, les résultats sont à chaque fois présentés de la même façon (cf. tableau de présentation ci-dessous) et les analyses, qui s'appuient sur cette présentation spécifique, respectent la même logique d'interprétation.

Tableau référant 26 : *Moyenne de l'indice selon l'appartenance de la source (enseignants vs élèves) à l'égard de celle de la cible (enseignant vs élèves)*

Indice		Statut de la Source		Totaux
		Groupe A	Groupe B	
Statut de la Cible	A	[A;A]	[B;A]	Exo-groupe [$\forall \neq; \forall \neq$]
				Pré-jugement de A [$\forall; A$]
	B	[A;B]	[B;B]	Pré-jugement de B [$\forall; B$]
				Endo-groupe [$\forall =; \forall =$]
Totaux		[A; \forall] Norme de A	[B; \forall] Norme de B	





Chaque analyse confronte deux sources nommées A et B qui se sont exprimées chacune sur les deux cibles A et B. En d'autres termes, chaque groupe s'est exprimé sur son groupe et sur celui auquel il était confronté. Ainsi lorsque le groupe A s'est exprimé sur lui-même, la retranscription prend la forme [A;A], la première lettre étant la source et la seconde la cible. La même logique de retranscription est utilisée pour les quatre cases.

Les moyennes de chaque colonne permettent d'obtenir pour chaque indice la perception que chaque groupe a de l'ensemble des cibles jugées. Nous prenons le parti d'appeler "norme" cette moyenne puisqu'elle traduit la perception que possède un groupe de la scène sociale au travers d'un indice indépendamment des cibles jugées. Il existe un effet lié à

l'existence d'une norme lorsque les normes de chaque groupe sont différentes, c'est-à-dire qu'ils n'expriment pas la même perception de la scène sociale (Brown & Fraser, 1979).

Les moyennes de chaque ligne permettent d'obtenir pour chaque indice la perception que possède l'ensemble des groupes de chaque cible. Nous prenons le parti de nommer "pré-jugement" cette moyenne puisqu'elle traduit le jugement que possède *a priori* l'ensemble des groupes d'une cible précise dans un contexte spécifique. Il existe un effet de pré-jugement lorsqu'il existe une différence entre les pré-jugements, c'est-à-dire que les groupes ont une perception partagée en faveur d'une cible au détriment de l'autre. Ainsi, nous considérons le terme de "pré-jugement" de façon analogique avec la définition qu'en fait par exemple Klineberg (1968, p.439)⁷⁹ si ce n'est que nous le comprenons en lien direct et restreint avec la scène sociale inscrivant la relation intergroupe.

Les moyennes des diagonales permettent d'obtenir, quelle que soit la source, la perception que les groupes ont de leur propre groupe et de l'autre groupe. En référence au courant de la catégorisation sociale, la comparaison de la moyenne de l'endogroupe et de celle de l'exogroupe permet d'obtenir l'effet de catégorisation sociale (parfois nommé discrimination). Si ces moyennes sont significativement différentes, il y a soit un effet pro-endogroupe soit un effet pro-exogroupe. Lorsque la moyenne de l'endogroupe est supérieure à celle de l'exogroupe, on peut parler de discrimination à l'encontre de l'exogroupe.

⁷⁹ "Un pré-jugement infondé concernant un individu ou un groupe, favorable ou défavorable, susceptible d'amener une action congruente avec ce pré-jugement" Traduit par Gabarrot (2009, p. 10).

4.1. Effet de catégorisation appréciative

Rappel de l'hypothèse

Hypothèse 1: *conformément au principe de la recherche d'une identité sociale positive, les enseignants et les élèves devraient produire un biais évaluatif pro-endogroupe.*

H1 : endo-appréciation > exo-appréciation

VI₁ : Source (Enseignant ; Élèves)

VI₂ : Statut de la cible (Enseignant ; Élèves)

VD : Appréciation

Indices correspondant à la variable Appréciation

- *Endo-appréciation* : l'indice d'endo-appréciation correspond à la valeur moyenne que les membres d'un groupe accordent à leur propre groupe. Une endo-appréciation moyenne, basée sur la moyenne des notes attribuées à chaque adjectif, est calculée pour chaque sujet. Une moyenne de ces moyennes est réalisée pour obtenir l'endo-appréciation globale d'un groupe. Cette moyenne peut être comprise entre -100 et + 100. Elle correspond à la formule $V[x;X]$ dans le tableau de présentation page 234.

- *Exo-appréciation* : l'indice d'exo-appréciation correspond à la valeur moyenne que les membres d'un groupe accordent au groupe auquel il est confronté. Une exo-appréciation moyenne, basée sur la moyenne des notes attribuées à chaque adjectif, est calculée pour chaque sujet. Une moyenne de ces moyennes est réalisée pour obtenir l'exo-appréciation globale d'un groupe. Cette moyenne peut être comprise entre -100 et + 100. Elle correspond à la formule $V[x;Y]$ dans le tableau de présentation page 234.

Tableau 27 : *Moyenne des appréciations selon l'appartenance de la source (enseignants vs élèves) à l'égard de celle de la cible (enseignant vs élèves)*

Appréciation		Source		Totaux
		Enseignants N=97	Élèves N=137	30.37 (48.24)
Statut de la Cible	Enseignants	45.19 (29.00)	47.15 (52.74)	46.34 (44.39)
	Élèves	6.68 (27.19)	2.31 (53.81)	4.12 (44.71)
Totaux		25.93 (21.06)	24.73 (38.44)	20.08 (49.85)

Les données ne répondant pas aux exigences de la loi normale et de l'homogénéité des variances, des procédures non-paramétriques ont été réalisées à savoir des tests de Wilcoxon et de Mann-Whitney pour analyser les effets de *normes*, de *pré-jugement* et les *biais de catégorisation*.

Effet de norme appréciative

Indépendamment de la cible jugée, il n'existe pas d'effet lié à l'existence d'une norme entre les enseignants et les élèves. En effet, le test de Mann-Whitney indique qu'il n'existe pas de différence significative entre l'appréciation globale produite par les enseignants ($M = 25.93$, $Mdn = 26.00$) et celle produite par les élèves ($M = 24.73$, $Mdn = 25.83$), $U = 6642.0$, $p = .996$.

Les analyses de contrastes montrent que la cible *Élèves* semble mieux appréciée par les enseignants ($M = 6.68$, $Mdn = 4.00$) que par les élèves ($M = 2.31$, $Mdn = 0.00$) mais le test de Mann-Whitney indique que la différence n'est pas significative, $U = 6306.5$, $p = .5076$. *A contrario*, la cible *Enseignants* est quant à elle réellement mieux appréciée par les élèves ($M = 47.15$, $Mdn = 60.00$) que par les enseignants ($M = 45.19$, $Mdn = 41.00$) puisque le test de Mann-Whitney indique que la différence est significative, $U = 5464.5$, $p = .0207$, $FDR^{80} = .0207$, $r = .15$, l'effet étant cependant de faible importance.

⁸⁰ Pour rappel, *FDR* (False Discovery Rate) correspond à la valeur de p après correction selon le principe proposé par Benjamini et Hochberg (1995) (cf. p. 11).

Effet de pré-jugement appréciatif

Indépendamment de la source de jugement, il existe un *effet de pré-jugement* à l'encontre des élèves. En effet, le test de Wilcoxon indique qu'il existe une différence importante et significative entre les appréciations concernant les enseignants ($M = 46.34$, $Mdn = 50.00$) et celles concernant les élèves ($M = 4.12$, $Mdn = 2.18$), $Z = 9.32$, $p < .0001$, $r = .61$.

Les analyses de contrastes montrent que l'appréciation supérieure de la *Cible Enseignants* par rapport à la *Cible Élèves* apparaît aussi bien chez la *Source Enseignants* que chez la *Source Élèves*. Ainsi, chez les enseignants, le test de Wilcoxon indique qu'ils apprécient significativement beaucoup plus les enseignants ($M = 45.19$, $Mdn = 41.00$) que les élèves ($M = 6.68$, $Mdn = 4.00$), $Z = 7.39$, $p < .0001$, $FDR < .0001$, $r = .75$. De la même manière mais chez les élèves, le test de Wilcoxon indique qu'ils apprécient aussi significativement beaucoup plus les enseignants ($M = 47.15$, $Mdn = 60.00$) que les élèves ($M = 2.31$, $Mdn = 0.00$), $Z = 6.35$, $p < .0001$, $FDR < .0001$, $r = .54$.

Effet de catégorisation appréciative

Même si globalement l'exo-appréciation ($M = 30.37$, $Mdn = 29.90$) est nettement supérieure à l'endo-appréciation ($M = 20.08$, $Mdn = 33.00$), on ne peut pas affirmer qu'il existe un *effet de catégorisation*. En effet, le test de Wilcoxon indique que la différence n'atteint pas la limite de la significativité, $Z = 1.62$, $p = .11$.

Les analyses de contrastes révèlent que les enseignants jugent mieux leur endo-groupe que les élèves le leur. À l'inverse, l'exo-groupe est mieux apprécié par les élèves que par les enseignants. Ainsi, concernant l'endo-appréciation, le test de Mann-Whitney indique que les enseignants jugent significativement mieux leur propre groupe ($M = 45.19$, $Mdn = 41.00$) que les élèves ne jugent le leur ($M = 2.31$, $Mdn = 0.00$), $U = 3388.0$, $p < .0001$, $FDR < .0001$, $r = .42$. À l'inverse pour l'appréciation concernant l'exogroupe, le test de Mann-Whitney indique que les élèves jugent significativement mieux les enseignants ($M = 47.15$, $Mdn = 60.00$) que les enseignants ne jugent les élèves ($M = 6.68$, $Mdn = 4.00$), $U = 2754.0$, $p < .0001$, $FDR < .0001$, $r = .42$.

Discussion intermédiaire de l'appréciation

L'*Hypothèse 1 (biais pro-endogroupe)* est infirmée. Les sujets dans leur ensemble (enseignants et élèves) ne produisent pas d'effet de catégorisation sociale puisque qu'ils ne jugent pas mieux leur endogroupe que l'exogroupe. En revanche, les analyses révèlent un effet de pré-jugement pro-enseignant. Les enseignants comme les élèves considèrent que les premiers possèdent de meilleures valeurs que les deuxièmes⁸¹. En d'autres termes, si les enseignants produisent un biais pro-endogroupe conforme aux attentes de la catégorisation sociale, l'analyse conjointe de l'appréciation des élèves révèle que ce biais pourrait n'être que l'expression d'un pré-jugement préexistant à cette situation de comparaison intergroupe. Concernant l'*effet de norme*, il s'avère que les enseignants et les élèves semblent ne pas juger différemment l'ensemble des acteurs de la scène sociale classe. Cette appréciation partagée entre les enseignants et les élèves semble également apparaître pour le jugement de la cible *Élèves*. En revanche, pour la cible *Enseignants*, il n'existe pas de consensus entre les deux sources puisque les élèves jugent (un peu) mieux les enseignants que ces derniers ne s'apprécient eux-mêmes.

Ainsi, ces résultats révèlent que les enseignants investissent de façon bénéfique leur position dans la scène sociale. Ils se jugent très positivement et sont jugés de la même façon par les élèves. Cette position confortable du point de vue identitaire leur permet de se comporter de façon positive vis-à-vis des élèves en les dépréciant moins qu'ils ne se déprécient eux-mêmes. Les élèves ne peuvent se comporter de la même façon puisque la comparaison intergroupe est imprégnée d'un pré-jugement qui leur est défavorable. Si pour les enseignants ce type d'insertion basée sur un jugement évaluatif est propice à leur identité sociale, pour les élèves ce type de positionnement s'avère préjudiciable pour leur identité. Ainsi, alors que les enseignants bénéficient institutionnellement d'un statut social supérieur, la scène sociale leur offre également un positionnement avantageux vis-à-vis des élèves lorsque cette comparaison est propre à un jugement de valeur. Sachant que l'*Étude 2* a révélé que les élèves s'inséraient au niveau intermédiaire, cette activation groupale s'inscrit peut-être selon un rapport communautaire puisque les deux autres partitions leur sont préjudiciables.

⁸¹ Bien que l'outil *Repmut* n'ait pas encore fait l'objet de très nombreuses passations, il est à noter que, les notes attribuées aux élèves correspondent à des appréciations très basses (moyennes inférieures à 10) comparativement à d'autres études (diabétiques/non-diabétiques, Noirs/Blancs, Allemands/Français, Bourguignons/Franc-Comtois...).

4.2. Biais d'homogénéité chez les enseignants et les élèves

Rappel de l'hypothèse

Hypothèse 2 : *en tant que minorité numérique avatagée, les enseignants devraient produire un biais d'homogénéité pro-endogroupe.*

H2 : pour les enseignants, endo-homogénéité > exo-homogénéité

VI₁ : Source (Enseignant ; Élèves)

VI₂ : Statut de la cible (Enseignant ; Élèves)

VD : Homogénéité (Endo-groupale, Exo-groupale)

Indices correspondant à la variable *Homogénéité*

- *Représentativité intra-catégorielle* : la représentativité correspond à (de 0 à 100) que les membres d'un groupe ont accordée à chaque caractéristique leur ayant permis de définir les groupes ciblés. Chaque sujet estime pour chaque caractéristique produite à quel point cet attribut est représentatif de l'endogroupe, de l'exogroupe et de lui-même (quelle que soit la cible pour laquelle il a choisi cette caractéristique). L'homogénéité d'un groupe peut être estimée par sa représentativité intra-catégorielle ; pour un sujet, l'homogénéité endogroupale correspond à la moyenne des représentativités endo-catégorielles des adjectifs qu'il a attribués à son groupe et l'homogénéité exogroupale à la moyenne des représentativités exo-catégorielles des adjectifs qu'il a attribués à l'autre groupe. Une représentativité moyenne est calculée pour chaque sujet et une moyenne de ces moyennes est réalisée pour obtenir l'endo-représentativité globale d'un groupe.

- *Homogénéité de l'endogroupe* : cet indice correspond à la représentativité endogroupale produite pour l'endo-représentation. Il correspond à la case $RX[x;X]$ dans le tableau de présentation p.234. Il traduit la notion d'assimilation perçue par les membres d'un groupe à l'égard de leur propre groupe. Il se calcule en réalisant la moyenne des moyennes des homogénéités de l'endo-groupe produites par chaque membre de ce groupe.

- *Homogénéité de l'exogroupe* : cet indice correspond à la représentativité exo-groupale produite pour l'exo-représentation. Il traduit la notion d'assimilation perçue par les membres

d'un groupe à l'égard de l'exogroupe. Il correspond à la case $RY[x;Y]$ dans le tableau de présentation p.234. Il se calcule en réalisant la moyenne des moyennes des homogénéités de l'exo-groupe produites par chaque membre de ce groupe.

Tableau 28 : *Moyenne des homogénéités perçues selon l'appartenance de la source (enseignants vs élèves) à l'égard de la cible (enseignants vs élèves).*

Homogénéité		Source		Totaux
		Enseignants N=97	Élèves N=137	58.38 (22.28)
Statut de la Cible	Enseignants	58.18 (21.81)	66.96 (17.56)	63.32 (19.87)
	Élèves	46.25 (22.67)	65.56 (20.49)	57.56 (23.40)
Totaux		52.22 (17.96)	65.42 (13.70)	62.50 (21.32)

Les données ne répondant pas aux exigences de la loi normale et de l'homogénéité des variances, des procédures non-paramétriques ont été réalisées à savoir des tests de Wilcoxon et de Mann-Whitney pour analyser les effets de *normes de l'homogénéité*, de *pré-jugement de l'homogénéité* et les *effets de catégorisation de l'homogénéité*.

Effet de norme sur l'homogénéité

Il existe un effet de norme dans la perception de l'homogénéité puisque les enseignants perçoivent globalement les groupes de façon moins homogène que les élèves ne les perçoivent. En effet, le test de Mann-Whitney indique, indépendamment de la cible, qu'il existe une différence significative entre l'homogénéité perçue par les enseignants ($M = 52.22$, $Mdn = 55.70$) et l'homogénéité perçue par les élèves ($M = 65.42$, $Mdn = 65.42$), $U = 3674.5$, $p < .0001$, $r = .38$. Plus précisément, les élèves ont une perception plus homogène des groupes.

Les analyses de contrastes montrent que cette perception homogénéisée apparaît aussi bien pour la cible *Enseignants* que pour la cible *Élèves*. Ainsi, pour la cible enseignants, le test de Mann-Whitney indique que les enseignants perçoivent leur propre groupe comme significativement moins homogène ($M = 58.18$, $Mdn = 61.60$) que les élèves ne les perçoivent ($M = 66.96$, $Mdn = 66.00$), $U = 5270.0$, $p = .007$, $FRD = .014$, $r = .18$. De la même manière, pour la cible élèves, les enseignants perçoivent les élèves comme significativement moins

homogènes ($M = 46.25$, $Mdn = 50.60$) que les élèves ne perçoivent leur propre homogénéité ($M = 65.56$, $Mdn = 65.00$), $U = 3526.0$, $p < .0001$, $FRD < .0001$, $r = .40$.

Effet de pré-jugement sur l'homogénéité

Il existe un effet de pré-jugement plus assimilateur pour les enseignants sur l'homogénéité indépendamment de la source. En effet, le test de Wilcoxon indique, indépendamment de la source, qu'il existe une différence significative entre l'homogénéité perçue des enseignants cibles ($M = 63.32$, $Mdn = 64.30$) et l'homogénéité perçue des élèves cibles ($M = 57.56$, $Mdn = 58.40$), $Z = 3.070$, $p = .0021$, $r = .20$.

Les analyses de contrastes montrent que cet effet est uniquement dû à la perception peu homogène que les enseignants ont de la cible *Élèves*. De fait, cet effet n'apparaît que chez les enseignants puisque ces derniers perçoivent la cible *Élèves* ($M = 46.25$, $Mdn = 50.60$) comme significativement moins homogène que la cible *Enseignants* ($M = 58.18$, $Mdn = 61.60$), $Z = 4.031$, $p < .0001$, $FRD < .0001$, $r = .41$. *A contrario*, chez les élèves, il n'existe pas de différence significative entre la perception de l'homogénéité de la cible *Enseignants* ($M = 66.96$, $Mdn = 66.00$) et celle de la cible *Élèves* ($M = 65.56$, $Mdn = 65.00$), $Z = .423$, $p = .6691$.

Effet de catégorisation sur l'homogénéité

Quel que soit le statut de la source, il existe un effet de catégorisation sur l'homogénéité se traduisant par une assimilation plus forte de l'endogroupe que de l'exogroupe. En effet, le test de Wilcoxon indique qu'il existe une différence significative entre l'homogénéité de l'endogroupe ($M = 62.50$, $Mdn = 63.07$) et l'homogénéité de l'exogroupe ($M = 58.38$, $Mdn = 59.00$), $Z = 2.414$, $p = .0158$, $r = .16$.

Les analyses de contrastes montrent que cet effet est principalement dû aux enseignants qui perçoivent l'exogroupe comme très peu homogène. Plus précisément, si la perception de l'homogénéité endo-groupale est plus forte chez les élèves que chez les enseignants, il en est de même de la perception de l'homogénéité exo-groupale. Ainsi, pour l'homogénéité de l'endogroupe, le test Mann-Whitney indique que les élèves perçoivent une homogénéité de l'endogroupe significativement plus forte ($M = 65.56$, $Mdn = 65.00$) que celle perçue par les enseignants, ($M = 58.18$, $Mdn = 61.60$), $U = 5418.5$, $p = .0163$, $FRD = .0326$, $r = .16$. Concernant l'homogénéité de l'exogroupe, les enseignants perçoivent l'autre groupe ($M = 46.25$, $Mdn = 50.60$) comme significativement moins homogène que les élèves ($M = 66.96$, $Mdn = 66.00$), $U = 3294.5$, $p < .0001$, $FRD < .0001$, $r = .43$.

Discussion intermédiaire sur l'homogénéité

Indépendamment de la source de jugement, les analyses révèlent que les groupes considèrent les enseignants comme un groupe plus homogène que celui des élèves (*effet de pré-jugement* à l'encontre des élèves ou en faveur des enseignants). Cependant, cet effet n'est dû qu'aux enseignants puisqu'ils sont les seuls à percevoir le groupe des élèves comme moins homogènes que celui des enseignants. Cet effet valide l'*Hypothèse 2* en confirmant que les enseignants, en tant que groupe avantagé mais numériquement minoritaire, produisent un *IHE*. Pour leur part, les élèves ne perçoivent pas de différence d'homogénéité entre leur groupe et celui des enseignants. Ce résultat rejoint ceux de Lorenzi-Cioldi (2002) et confirme que les groupes désavantagés mais numériquement majoritaire ne produisent pas d'homogénéité différente entre l'endogroupe et l'exogroupe. De plus, si indépendamment de la cible les enseignants perçoivent les groupes de façon moins homogène que les élèves (*effet de norme*), cette perception moins assimilatrice des enseignants se vérifie aussi bien sur la cible *Enseignants* que sur la cible *Élèves*. Enfin, en termes d'*effet de catégorisation sur l'homogénéité*, il s'avère que globalement les groupes considèrent leur endogroupe comme plus homogène que l'exogroupe. Plus précisément, les enseignants perçoivent leur endogroupe comme moins homogène que les élèves ne le perçoivent. De la même manière, la perception qu'ont les enseignants de l'exogroupe est moins assimilatrice que celle des élèves.

En résumé, il apparaît que les élèves, en tant que groupe numériquement majoritaire et *désavantagé*, ont une perception plus assimilatrice des groupes que les enseignants. Alors que cette vision assimilatrice des élèves s'applique aussi bien à l'endogroupe qu'à l'exogroupe, les enseignants, pour leur part, se considèrent comme le seul groupe possédant des traits communs. Cette perception non-assimilatrice des enseignants, et notamment à l'encontre des élèves, est ainsi la principale responsable des effets majeurs de norme, de catégorisation et de pré-jugement sur l'homogénéité. En termes de procédure, ce résultat laisse penser que les enseignants, qui ont dû juger les élèves sur les caractéristiques peu appréciables avec lesquelles ils les ont définis (cf. Tableau 27, p. 241), ont considéré par la suite qu'elles ne reflétaient qu'une partie de ces derniers. En termes d'identité et de catégorisation, les enseignants se perçoivent comme formant un groupe face à des élèves disparates. En effet, la scène sociale de la classe met en jeu l'enseignant "seul" face à des élèves formant un groupe numériquement majoritaire. Face à cette menace numérique physique, les enseignants cherchent à préserver leur identité sociale en sous-estimant l'homogénéité des élèves. Indépendamment des processus identitaires, cet *IHE* produit par les enseignants pourrait aussi

être dû à une perception plus individualisée des élèves construites au fur et mesure de leurs interactions pédagogiques avec eux.

4.3. Biais de contraste chez les enseignants et les élèves

Rappel de l'hypothèse

Hypothèse 3 : conformément à leur passé où ils ont été élèves, les enseignants devraient produire un contraste endo-groupal plus fort que le contraste exo-groupal.

H3 : pour les enseignants, endo-contraste > exo-contraste

VI₁ : Source (Enseignant ; Élèves)

VI₂ : Statut de la cible (Enseignant ; Élèves)

VD : Contraste (Endo-groupale, Exo-groupale)

Indices correspondant à la variable *Contraste*

-*Exo-homogénéité à l'endogroupe* : cet indice correspond à la représentativité exo-groupale pour l'endo-représentation. Il traduit l'assimilation de l'exogroupe perçue par les membres sur les caractéristiques de l'endogroupe. Il correspond à la case $RY[x;X]$ dans le tableau de présentation p. 234. Il se calcule en réalisant la moyenne des moyennes des exo-homogénéités de l'endo-groupe produites par chaque membre de ce groupe.

-*Contraste de l'endogroupe* : cet indice correspond à la différence entre l'homogénéité de l'endogroupe et l'exo-homogénéité de l'endogroupe. Il traduit la spécificité de l'endogroupe sur ces propres caractéristiques par rapport à l'exogroupe. Il se calcule en réalisant la différence entre l'homogénéité de l'endogroupe et l'exo-homogénéité de l'endogroupe puis en la divisant par deux : $(RX[x;X] - RY[x;X]) / 2$.

-*Endo-homogénéité de l'exogroupe* : cet indice correspond à la représentativité endo-groupale pour l'exo-représentation. Il traduit l'assimilation de l'endogroupe perçue par ces membres sur les caractéristiques de l'exogroupe. Il correspond à la case $RX[x;Y]$ dans le tableau de présentation p.234. Il se calcule en réalisant la moyenne des moyennes des endo-homogénéités de l'exo-groupe produites par chaque membre de ce groupe.

-*Contraste de l'exogroupe* : cet indice correspond à la différence entre l'homogénéité de l'exogroupe et l'endo-homogénéité de l'exogroupe. Il traduit la spécificité de l'exogroupe sur ses propres caractéristiques par rapport à l'endogroupe. Il se calcule en réalisant la

différence entre l'homogénéité de l'exogroupe et l'endo-homogénéité de l'exogroupe puis en la divisant par deux : $(RY[x;Y] - RX[x;Y]) / 2$.

Tableau 29 : *Moyenne des contrastes perçus selon l'appartenance de la source (enseignants vs élèves) à l'égard de la cible (enseignants vs élèves).*

Contraste		Source		Totaux
		Enseignants N=97	Élèves N=137	18.21 (24.55)
Statut de la Cible	Enseignants	25.04 (18.71)	20.77 (27.72)	22.54 (24.44)
	Élèves	14.59 (18.76)	25.64 (32.06)	21.06 (27.83)
Totaux		19.82 (14.94)	21.93 (13.70)	25.39 (27.28)

Les données ne répondant pas aux exigences de la loi normale et de l'homogénéité des variances, des procédures non-paramétriques ont été réalisées à savoir des tests de Wilcoxon et de Mann-Whitney pour analyser les effets de *normes sur le contraste*, de *pré-jugement sur le contraste* et les *effets de catégorisation sur le contraste*.

Effet de norme sur le contraste

Il n'existe pas d'effet de normalisation sur le contraste indépendamment de la cible perçue puisque les enseignants et les élèves perçoivent un contraste intergroupe similaire. En effet, le test de Mann-Whitney indique, indépendamment de la cible, qu'il n'existe pas de différence significative entre le contraste produit par les enseignants ($M = 19.82$, $Mdn = 18.50$) et le contraste produit par les élèves ($M = 21.93$, $Mdn = 22.00$), $U = 5950.5$, $p = .1737$.

Les analyses de contrastes montrent cependant que, si le contraste perçu par ces deux sources semble être proche lorsqu'il concerne la *Cible Enseignants*, les enseignants le perçoivent de façon moins importante que les élèves lorsqu'ils jugent la *Cible Élèves*. Ainsi, le test de Mann-Whitney indique, que pour la cible enseignants, il n'existe pas de différence significative entre le contraste perçu par les enseignants ($M = 25.04$, $Mdn = 22.50$) et celui perçu par les élèves ($M = 20.77$, $Mdn = 16.67$), $U = 5738.0$, $p = .0756$, $FRD = .1412$. En effet, cette différence ne résiste pas à la correction de la valeur de p (FRD). En revanche, pour la cible élèves, le test de Mann-Whitney indique qu'il existe une différence significative entre le contraste perçu par les enseignants ($M = 14.59$, $Mdn = 10.40$) et celui perçu par les élèves ($M = 25.64$, $Mdn = 25.00$), $U = 5189.0$, $p = .0023$, $FRD = .0023$, $r = .20$.

Effet du pré-jugement sur le contraste

Il n'existe pas d'effet de pré-jugement sur le contraste de façon globale. En revanche, il s'avère que En effet, le test de Wilcoxon indique, indépendamment de la source, qu'il n'existe pas de différence significative entre le contraste perçu de la *Cible Enseignants* ($M = 22.54$, $Mdn = 20.30$) et le contraste perçu de la *Cible Élèves* ($M = 21.06$, $Mdn = 17.10$), $Z = 0.787$, $p = .4314$.

Les analyses de contrastes montrent les élèves semblent ne percevoir de différences de contrastes entre les deux groupes cibles. En effet, chez les élèves, le test de Wilcoxon indique que la différence n'atteint pas la limite de la significativité après correction entre leur perception du contraste des enseignants ($M = 20.77$, $Mdn = 16.67$) et celui de leur propre groupe ($M = 25.64$, $Mdn = 25.00$), $Z = 1.731$, $p = .0835$, $FRD = .167$. En revanche, les enseignants perçoivent un contraste moins fort pour le groupe des élèves que pour leur propre groupe. En effet, le test de Wilcoxon indique qu'il existe une différence significative entre leur perception du contraste de leur propre groupe ($M = 25.04$, $Mdn = 22.50$) et celui du groupe des élèves ($M = 14.59$, $Mdn = 10.40$), $Z = 4.6991$, $p < .0001$, $FRD < .0001$, $r = .48$.

Effet de catégorisation du contraste

Quel que soit le statut de la source, il existe un effet de catégorisation sur le contraste allant dans le sens d'un contraste endo-groupal supérieur à celui exo-groupal. En effet, le test de Wilcoxon indique que le contraste de l'endogroupe est significativement supérieur ($M = 25.39$, $Mdn = 22.65$) au contraste de l'exogroupe ($M = 18.21$, $Mdn = 13.47$), $Z = 3.894$, $p < .0001$, $r = .26$.

Plus précisément, ce biais semble principalement dû au faible contraste que perçoivent les enseignants lorsqu'ils jugent l'exogroupe. En effet, pour le contraste de l'endogroupe, le test Mann-Whitney indique qu'il n'existe pas de différence significative entre le contraste de l'endogroupe chez les enseignants ($M = 25.04$, $Mdn = 22.50$) et celui chez les élèves, ($M = 25.64$, $Mdn = 25.00$), $U = 6601.5$, $p = .9329$. En revanche, pour le contraste de l'exogroupe, il existe une différence tendancielle entre celui des enseignants ($M = 14.59$, $Mdn = 10.40$) et celui des élèves, ($M = 20.77$, $Mdn = 16.67$), $U = 5730.5$, $p = .0732$, $FRD = .0732$, $r = .12$.

Discussion intermédiaire du contraste

Indépendamment de la cible jugée, les enseignants et les élèves semblent percevoir le même niveau de contraste (*effet de norme*). Si cette concordance des niveaux de contraste se vérifie pour la cible *Enseignants*, pour la cible *Élèves*, les enseignants considèrent ce groupe comme ayant beaucoup moins de spécificité que ne le perçoivent les élèves. Le même pattern de résultats est trouvé concernant l'écart entre les cibles jugées. Indépendamment de la source de perception, les enseignants et les élèves sont perçus comme deux groupes ayant le même niveau de contraste (*pas d'effet de pré-jugement*). Cependant, si ce résultat se confirme chez les élèves, les enseignants perçoivent le groupe des élèves avec un faible niveau de contraste comparativement à celui de leur propre groupe. Enfin, indépendamment des sources de perception, l'endogroupe est considéré comme possédant plus de contraste que l'exogroupe (*effet de catégorisation*). Si la perception du contraste endo-groupal semble la même chez les enseignants et les élèves, les analyses montrent que le contraste exo-groupal est perçu comme moins marqué chez les enseignants que chez les élèves. Au regard de ces différents résultats, l'*Hypothèse 3* est validée et confirme que les enseignants perçoivent un contraste endo-groupal plus fort que le contraste exo-groupal. De façon plus précise, l'articulation des effets montre que cette différence entre les contrastes perçus par les enseignants traduit une sous-estimation du contraste du groupe des élèves. En effet, toutes les cibles jugées par les enseignants et les élèves sont perçues avec un contraste *a priori* équivalent à l'exception du contraste des élèves produit par les enseignants.

Si le contraste permet d'établir la spécificité perçue de chaque groupe sur ses propres caractéristiques par rapport à l'autre groupe, il semble également possible de considérer qu'il reflète la perméabilité perçue de ces groupes. Ainsi, les membres d'un groupe se considérant comme très spécifiques posséderaient une frontière (de leur propre groupe) imperméable. À l'inverse, un groupe perçu comme peu spécifique offrirait des possibilités d'intégration. Cependant, au regard des données recueillies, il n'est pas possible d'établir de seuil de contraste. De plus, aucun référentiel ne permet encore d'établir si le contraste perçu d'un groupe est élevé ou faible. Dans ces conditions, il semble seulement possible d'interpréter le rapport entre les spécificités perçues par un même groupe. Autrement dit, lorsqu'un groupe est perçu comme moins spécifique qu'un autre, c'est qu'il possède une frontière plus perméable que le deuxième ou que le deuxième a une frontière plus imperméable que le premier.

À partir de ce postulat relatif aux frontières intergroupes, il apparaît que l'exogroupe est perçu comme plus perméable que l'endogroupe. Cet effet se confirme chez les enseignants puisque qu'ils perçoivent la frontière du groupe des élèves comme plus perméable que la leur. En revanche, les élèves ne marquent aucune différence de spécificité entre leur frontière endogroupale et celle du groupe des enseignants. Autrement dit, soit les élèves considèrent ces deux groupes comme aussi perméables l'un que l'autre, soit ils considèrent ces deux groupes comme possédant des frontières imperméables. En partant de l'idée que tous les enseignants ont fait partie du groupe des élèves durant leur scolarité et que les élèves n'ont jamais appartenu au groupe des enseignants, les résultats pourraient se lire de la manière suivante : 1) les enseignants considèrent que, si les élèves ne possèdent pas les spécificités propres aux enseignants (frontière endo-groupale imperméable), eux peuvent faire valoir une partie des leurs (frontière exo-groupale perméable) ; 2) les élèves considèrent que ni les enseignants ni les élèves n'ont les spécificités requises pour faire partie de leur exogroupe respectif (frontières endo-groupale et exo-groupale imperméables).

4.4. Biais d'entitativité chez les enseignants et les élèves

Rappel de l'hypothèse

Hypothèse 4 : conformément au principe de la recherche d'une identité sociale positive, les enseignants et les élèves devraient percevoir l'entitativité de leur propre groupe plus forte que celle de l'exogroupe.

$$H4 : \text{endo-entitativité} > \text{exo-entitativité}$$

VI₁ : Source (Enseignant ; Élèves)

VI₂ : Statut de la cible (Enseignant ; Élèves)

VD : Entitativité (Endo-groupale, Exo-groupale)

Indices correspondant à la variable Entitativité

-*Entitativité de l'endogroupe* : cet indice correspond à la somme de l'homogénéité de l'endogroupe et du contraste l'endogroupe. Il traduit la consistance de l'entité de l'endogroupe sur ces propres caractéristiques. Autrement dit, plus les membres de l'endogroupe se ressemblent entre eux et sont différents des membres de l'exogroupe, plus cet endogroupe possède une forte entitativité. Il se calcule en réalisant la somme entre l'homogénéité de l'endogroupe et du contraste de l'endogroupe puis en la divisant par deux :

$$(RX[x;X] + (RX[x;X] - RY[x;X])) / 2$$

-*Entitativité de l'exogroupe* : cet indice correspond à la somme de l'homogénéité de l'exogroupe et du contraste l'exogroupe. Il traduit la consistance de l'entité de l'exogroupe sur ces propres caractéristiques. Autrement dit, plus les membres de l'exogroupe se ressemblent entre eux et sont différents des membres de l'endogroupe, plus cet exogroupe possède une forte entitativité. Il se calcule en réalisant la somme entre l'homogénéité de l'exogroupe et du contraste de l'exogroupe puis en la divisant par deux :

$$(RY[x;Y] + (RY[x;Y] - RX[x;Y])) / 2$$

Tableau 30 : *Moyenne des entitativités perçues selon l'appartenance de la source (enseignants vs élèves) à l'égard de la cible (enseignants vs élèves).*

Entitativité		Source		Totaux
		Enseignants N=97	Élèves N=137	38.29 (20.52)
Statut de la Cible	Enseignants	41.61 (17.55)	43.87 (20.15)	42.93 (19.11)
	Élèves	30.42 (18.44)	45.60 (23.78)	39.31 (22.94)
<i>Totaux</i>		36.02 (14.58)	44.73 (15.72)	43.95 (21.47)

Les données ne répondant pas toutes aux exigences de la loi normale et de l'homogénéité des variances, des procédures paramétriques et non-paramétriques ont été réalisées pour analyser les effets de *normes sur l'entitativité*, de *pré-jugement sur l'entitativité* et de *catégorisation sur l'entitativité*.

Effet de norme sur l'entitativité

Indépendamment de la cible jugée, il existe un effet de norme sur l'entitativité puisque les enseignants et les élèves possèdent leur propre référentiel. En effet, le test t pour échantillon indépendant indique qu'il existe une différence significative entre l'entitativité produite par les enseignants ($M = 36.02$, $ET = 14.58$) et l'entitativité produite par les élèves ($M = 44.73$, $ET = 15.72$), $t(232) = 4.306$, $p < .0001$, $d = .57$.

Les analyses de contrastes montrent que si cette différence de perception de l'entitativité apparaît sur la cible *Élèves*, aucune différence n'est présente pour la cible *Enseignants*. En effet, le test t pour échantillon indépendant indique, que pour la cible *Élèves*, il existe une différence significative entre l'entitativité perçue par les enseignants ($M = 30.42$, $ET = 18.44$) et l'entitativité perçue par les élèves ($M = 45.60$, $ET = 23.78$), $t(232) = 5.264$, $p < .0001$, $FRD < .0001$, $d = .70$. En revanche, pour la cible *Enseignants*, le test de Mann-Whitney indique qu'il n'existe pas de différence significative entre l'entitativité perçue par les enseignants ($M = 41.61$, $Mdn = 41.50$) et celle perçue par les élèves ($M = 43.87$, $Mdn = 42.50$), $U = 6366.5$, $p = .5858$.

Effet de pré-jugement sur l'entitativité

Indépendamment de la source perceptive, il existe un effet de pré-jugement sur l'entitativité en faveur des enseignants. En effet, le test t pour échantillons appariés indique qu'il existe une différence significative entre l'entitativité perçue des enseignants ($M = 42.93$, $ET = 19.11$) et l'entitativité perçue des élèves ($M = 39.31$, $ET = 22.94$), $t(232) = 10.535$, $p < .0001$, $d = .69$.

Les analyses de contrastes montrent cependant que, cet effet est dû principalement aux enseignants qui perçoivent un niveau d'entitativité très faible de la cible *Élèves*. En effet, chez les enseignants, le test t pour échantillons appariés indique qu'il existe une différence significative entre leur perception de l'entitativité des enseignants ($M = 41.61$, $ET = 17.55$) et celle des élèves ($M = 30.42$, $ET = 18.44$), $t(232) = 10.190$, $p < .0001$, $FRD < .0001$, $d = .62$. En revanche, chez les élèves, le test de Wilcoxon indique qu'il n'existe pas de différence significative entre leur perception de l'entitativité des enseignants ($M = 43.87$, $Mdn = 42.50$) et celle du groupe des élèves ($M = 45.60$, $Mdn = 45.30$), $Z = 1.104$, $p = .2697$.

Effet de catégorisation sur l'entitativité

Quel que soit le statut de la source, il existe un effet de catégorisation sur l'entitativité allant dans le sens d'une entitativité de l'endogroupe plus forte que celle de l'exogroupe. En effet, le test de Wilcoxon indique qu'il existe une différence significative entre l'entitativité de l'endogroupe ($M = 43.95$, $Mdn = 43.85$) et l'entitativité de l'exogroupe ($M = 38.29$, $Mdn = 37.50$), $Z = 3.788$, $p = .0002$, $r = .25$.

Les analyses de contrastes montrent que ce biais est principalement dû à la faible entitativité de l'exogroupe perçue par les enseignants. En effet, le test de Mann-Whitney indique qu'il existe une différence significative entre l'entitativité de l'exogroupe chez les enseignants ($M = 30.42$, $Mdn = 30.10$) et celle chez les élèves, ($M = 43.87$, $Mdn = 42.50$), $U = 4040.0$, $p < .0001$, $FRD < .0001$, $r = .34$. En revanche, pour l'entitativité de l'endogroupe, le test t pour échantillons indépendants ne montre pas de différence significative entre celle des enseignants ($M = 41.61$, $ET = 17.55$) et celle des élèves, ($M = 45.60$, $Mdn = 23.78$), $t(232) = 1.404$, $p = .1618$.

Discussion intermédiaire sur l'entitativité

Les analyses réalisées sur l'entitativité révèlent un effet de norme, de pré-jugement et de catégorisation. Cependant, ces trois effets semblent uniquement liés au faible niveau d'entitativité que les enseignants accordent à la cible *Élèves*.

Indépendamment de la cible jugée, les enseignants perçoivent un niveau d'entitativité des groupes plus faible que les élèves (*effet de norme*). Cependant, cette perception plus faible n'est due qu'au jugement de la *Cible Élèves*, puisque pour la *Cible Enseignants* aucune différence n'est perçue entre les deux groupes sources. Indépendamment de la source de jugement, le groupe des élèves est perçu comme moins entitatif que le groupe des enseignants (*effet de pré-jugement*). Cependant, cette différence d'entitativité n'existe pas chez les élèves sources et n'apparaît que chez les enseignants qui perçoivent le groupe des élèves comme moins entitatif que le leur. Enfin, il existe un biais d'entitativité s'exprimant par un entitativité plus forte de l'endogroupe que de l'exogroupe, indépendamment de la source de jugement (*effet de catégorisation*). Cependant, si le niveau perçu d'entitativité de l'endogroupe semble identique chez les enseignants et les élèves, l'entitativité perçue de l'exogroupe par les enseignants s'avère plus faible que celle perçue par les élèves.

Ainsi, ces trois effets analysés se révèlent uniquement dus au faible niveau d'entitativité accordé aux élèves par les enseignants. Dans ces conditions, l'*Hypothèse 4* n'est que partiellement confirmée puisque le biais d'entitativité en faveur de l'endogroupe attendu n'apparaît que chez les enseignants et non chez les élèves. De plus, cet effet correspond plus à une sous-évaluation de l'entitativité de l'exogroupe qu'à une surestimation du niveau d'entitativité de l'endogroupe de la part des enseignants.

En termes de partitions sociales, la mesure d'entitativité reflète l'insertion des groupes selon une partition communautaire. Ainsi, les enseignants considèrent qu'ils ont la possibilité d'obtenir vis-à-vis des élèves une identité sociale positive sur ce type de partition. Pour eux, leur groupe forme plus une entité réelle que le groupe des élèves. En revanche, les élèves ne paraissent pas percevoir de bénéfice identitaire à s'insérer sur une partition communautaire face aux enseignants. Si ce type d'insertion sociale ne semble pas conduire à une identité négative de leur groupe, les élèves n'en tirent pas non plus bénéfice. En effet, pour eux, leur groupe ne possède pas une existence plus forte que celle des enseignants.

Afin d'affiner la compréhension des positionnements des élèves au sein de leur relation, un focus sur l'appartenance sexuée de ces derniers est proposé ci-dessous. En effet, dans un domaine comme l'EPS où le caractère masculin domine, il est pertinent d'étudier les variations de comportement en fonction de la variable sexe des sujets interrogés. Dans cette étude, ces variations s'expriment sur l'indicateur d'appréciation et d'entitativité.

4.5. Effet de catégorisation appréciative des élèves en fonction de leur sexe

L'objectif ici est de vérifier si l'appartenance sexuée des élèves (Garçons vs Filles) a une influence sur la reconnaissance de la position avantagée des enseignants imposée par le pré-jugement négatif qui est à leur rencontre dans la scène sociale.

VI₁ : Sexe de la source élèves (Garçons ; Filles)

VI₂ : Statut de la cible (Enseignants ; Élèves)

VD : Appréciation

Tableau 31 : *Moyenne des appréciations selon l'appartenance sexuée de la source élèves (garçons vs filles) à l'égard du statut de la cible (enseignants vs élèves).*

Appréciation		Sexe de la source élève		Totaux
		Garçons	Filles	
		n=65	n=72	
Statut de la Cible	Élèves	4.12 (53.11)	0.67 (54.76)	2.31 (53.81)
	Enseignants	59.37 (43.37)	36.12 (57.89)	47.15 (52.74)
Totaux		31.75 (38.68)	18.39 (37.37)	

Les données ne répondant pas toutes aux exigences de la loi normale et de l'homogénéité des variances, des procédures paramétrique et non-paramétriques ont été réalisées selon les circonstances, à savoir des tests *t* pour échantillons indépendants, des tests de Mann-Whitney et des tests de Wilcoxon afin d'analyser les effets de *norme* et de *catégorisation*.

Effet de norme appréciative

Il existe un effet de norme chez les élèves avec notamment le fait que les filles semblent plus sévères que les garçons. En effet, le test t pour échantillons indépendants indique, indépendamment de la cible, qu'il existe une différence significative entre la norme produite par les garçons ($M = 31.75$, $ET = 38.68$) et celle produite par les filles ($M = 18.39$, $ET = 37.37$), $t(135) = 2.054$, $p = .0419$, $d = .35$.

Les analyses de contrastes montrent que cet effet se retrouve également lors du jugement de la cible enseignant. De fait, le test de Mann-Whitney indique qu'il existe une différence significative entre l'appréciation des enseignants produite par les garçons ($M = 59.37$, $Mdn = 76.00$) et celle produite par les filles ($M = 36.12$, $Mdn = 47.00$), $U = 1750.5$, $p = .0111$, $FRD = .0111$, $r = .22$. Cependant, cette différence de jugement entre les élèves en fonction de leur sexe n'apparaît pas pour la cible élèves puisque le test t pour échantillon indépendant indique, que la différence entre l'appréciation de élèves produite par les garçons ($M = 4.12$, $ET = 53.11$) et celle produite par les filles ($M = 0.67$, $ET = 54.76$) n'est pas significative $t(135) = .3736$, $p = .7093$.

Effet de catégorisation appréciative

Il existe chez les élèves un effet de catégorisation pro-exogroupe aussi bien chez les garçons que chez les filles, traduisant certainement un effet de pré-jugement (cf.4.1). En effet, le test de Wilcoxon indique, indépendamment de la source, qu'il existe une différence significative entre l'endo-appréciation ($M = 2.31$, $Mdn = 0.00$) et l'exo-appréciation ($M = 47.15$, $Mdn = 60.00$), $Z = 6.354$, $p < .0001$, $r = .54$.

Plus précisément chez les garçons, le test de Wilcoxon indique qu'il existe une différence significative entre l'endo-appréciation ($M = 4.12$, $Mdn = 0.00$) et l'exo-appréciation ($M = 59.37$, $Mdn = 76.00$), $Z = 5.815$, $p < .0001$, $FRD < .0001$, $r = .72$. De la même manière chez les filles, le test de Wilcoxon indique qu'il existe une différence significative entre l'endo-appréciation ($M = 0.67$, $Mdn = 0.00$) et l'exo-appréciation ($M = 36.12$, $Mdn = 47.00$), $Z = 3.418$, $p = .0006$, $FRD = .0012$, $r = .40$.

Discussion intermédiaire de l'appréciation chez les élèves en fonction de leur sexe

L'analyse des appréciations produites par les élèves à l'égard de leur propre groupe et de celui des enseignants révèle que les garçons et les filles ne semblent pas percevoir de la même manière les participants de la scène sociale EPS (*effet de norme*). Cette différence de jugement s'exprime seulement lorsqu'ils jugent les enseignants puisque les filles considèrent moins bien ces derniers que les garçons. Malgré cette divergence d'appréciation de l'exogroupe, les résultats concernant l'effet de catégorisation confirment que les garçons comme les filles produisent un biais pro-exogroupe traduisant en réalité un effet pré-jugement à l'encontre de leur propre groupe. En effet, en référence à l'analyse croisée précédente (Source [Enseignants ; Élèves] x Cible [Enseignants ; Élèves]), l'appréciation de la cible *Élèves* est le fait d'un pré-jugement. Tout se passe comme si, dans ce contexte sportif avantageux pour les hommes et où les élèves bénéficient d'une position préjudiciable pour leur identité sociale, les élèves femmes dépréciaient la fonction de l'enseignant d'EPS non pas sur sa caractéristique sociale mais sur son aspect masculin.

4.6. Effet d'entitativité chez les élèves en fonction de leur appartenance sexuée

VI₁ : Sexe de la source Élèves (Garçons ; Filles)

VI₂ : Statut de la cible (Enseignants ; Élèves)

VD : Entitativité

Tableau 32 : *Moyenne des entitativités perçues selon l'appartenance sexuée de la source Élèves (garçons vs filles) à l'égard du statut de la cible (enseignants vs élèves).*

Entitativité		Sexe de la source élèves		Totaux
		Garçons n=65	Filles n=72	
Statut de la Cible	Élèves	42.65 (24.06)	48.27 (23.37)	45.60 (23.77)
	Enseignants	42.54 (20.71)	45.07 (19.70)	43.87 (20.15)
<i>Totaux</i>		42.59 (16.64)	46.67 (14.69)	

Les données ne répondant pas toutes aux exigences de la loi normale et de l'homogénéité des variances, des procédures paramétriques et non-paramétriques, à savoir des tests t pour échantillons indépendants, des tests de Mann-Whitney et des tests de Wilcoxon, ont été réalisées selon les circonstances, afin d'analyser les effets d'entitativité. Les analyses proposées servant à observer les comportements des élèves sans hypothèses préalables, des tests bilatéraux ont été effectués.

Effet de norme sur l'entitativité

Il n'existe pas d'effet de *norme sur l'entitativité*. En effet, le test t pour échantillon indépendant indique que la différence entre la norme d'entitativité produite par les garçons ($M = 42.59$, $ET = 16.64$) et celle produite par les filles ($M = 46.67$, $ET = 14.69$) n'est pas significative, $t(135) = 1.387$, $p = .1678$.

Les analyses de contrastes montrent que les garçons perçoivent le même niveau d'entitativité que les filles aussi bien pour la cible *Élèves* que pour la cible *Enseignants*. En effet, il n'existe pas de différence significative entre l'entitativité des élèves produite par les garçons ($M = 42.65$, $ET = 24.06$) et celle produite par les filles ($M = 48.27$, $ET = 23.37$), $t(135) = 1.387$, $p = .1678$. De la même façon pour l'entitativité des enseignants, le test de Mann-Whitney indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les garçons ($M = 42.53$, $Mdn = 41.67$) et les filles, ($M = 45.06$, $Mdn = 19.70$), $U = 2190.0$, $p = .5179$.

Effet de catégorisation sur l'entitativité

Il existe chez les filles un effet d'entitativité tendanciel allant dans le sens d'une entitativité de l'endogroupe plus forte que celle de l'exogroupe. En effet, le test de Wilcoxon indique qu'indépendamment du sexe de la source, il n'existe pas de différence significative entre l'endo-entitativité ($M = 45.60$, $Mdn = 45.30$) et l'exo-entitativité ($M = 43.87$, $Mdn = 42.50$), $Z = 1.104$, $p = .2697$.

Les analyses montrent cependant que cet effet n'apparaît pas chez les garçons. En effet, chez ces derniers, le test t pour échantillons appariés montre qu'il n'existe pas de différence significative entre l'endo-entitativité ($M = 42.65$, $ET = 24.06$) et l'exo-entitativité ($M = 42.54$, $ET = 20.71$), $t(64) = .1079$, $p = .9771$. À l'inverse, chez les filles, le test de Wilcoxon indique qu'il existe une différence tendancielle entre l'endo-entitativité ($M = 48.27$, $Mdn = 23.37$) et l'exo-entitativité ($M = 45.07$, $Mdn = 19.70$), $Z = 1.735$, $p = .0827$, $FRD = .0827$, $r = .20$.

Discussion intermédiaire de l'entitativité perçue des élèves en fonction de leur sexe

Les analyses révèlent que les niveaux d'entitativité perçue par les garçons et les filles ne semblent pas différents. Cependant, au niveau intra-groupe, il s'avère que les filles perçoivent un niveau d'entitativité de leur groupe plus élevé que celui de l'exogroupe (enseignants). De leur côté, les garçons ne perçoivent pas de différence d'entitativité entre leur groupe et celui des enseignants. Ainsi, les filles dans ce contexte défavorable où les élèves possèdent une position sociale *désavantagée* et les hommes une place *avantagée*, sont en mesure de revendiquer le caractère entitatif de leur endogroupe. Dans ces conditions, il apparaît que l'appartenance sexuée des filles leur permet d'obtenir de façon tendancielle une identité sociale positive en produisant un biais d'entitativité en faveur de leur groupe. En revanche, les garçons ne peuvent faire valoir de façon positive l'existence de leur propre groupe vis-à-vis de celui des enseignants sur cette dimension sexuée. Tout se passe comme si ce contexte sportif à l'avantage des hommes mais partagé par les enseignants hommes et les garçons ne permettait pas à ces derniers de s'appuyer sur cette dimension sexuée commune pour obtenir une identité sociale positive en se percevant comme une entité plus spécifique que l'exogroupe.

En termes de partitions, il s'avère que, si le rôle social d'élève ne semble pas offrir la possibilité de s'inscrire de façon bénéfique dans une relation de type communautaire, l'appartenance sexuée apparaît être pour les filles une dimension leur permettant presque d'obtenir une identité sociale dans ce type rapport vis-à-vis des enseignants.

Discussion intermédiaire sur les indices d'appréciation, d'homogénéité, de contraste et d'entitativité

Au niveau de l'appréciation, il existe un effet de pré-jugement appréciatif à l'encontre des élèves. Les élèves comme les enseignants jugent mieux le groupe des enseignants que celui des élèves. Le groupe des enseignants est également mieux jugé par les élèves que par les enseignants eux-mêmes. En termes d'identité sociale, les enseignants bénéficient sur cette dimension d'une position avantageuse contrairement aux élèves qui occupent une position désavantagée.

Au niveau de l'homogénéité perçue, il existe des effets de norme, de pré-jugement et de catégorisation. L'effet de norme sur l'homogénéité se traduit par une perception des groupes plus assimilatrice chez les élèves que chez les enseignants. L'effet de pré-jugement

sur l'homogénéité à l'encontre des élèves est uniquement dû à la perception non-assimilatrice de ce groupe que produisent les enseignants. L'effet de catégorisation pro-endogroupe sur l'homogénéité s'avère être également le produit de la perception peu homogénéisante des enseignants à l'encontre du groupe des élèves. Globalement, les homogénéités perçues concordent avec celles de Lorenzi-Cioldi (2002) puisque, d'une part les enseignants, en tant que groupe *avantagé* et numériquement minoritaire, produisent un *IHE*, et d'autre part les élèves, en tant que groupe *désavantagé* et numériquement majoritaire, ne perçoivent pas de différence d'homogénéité entre les groupes. En termes d'identité sociale, les enseignants bénéficient d'une comparaison sociale favorable en accentuant les similarités de leur endogroupe et en réduisant celles d'un exogroupe qui constitue, dans le contexte classe, une majorité numérique. De leur côté, les élèves semblent au mieux pouvoir bénéficier d'une position équivalente avec les enseignants en accordant aux deux groupes le même niveau d'homogénéité.

Au niveau du contraste perçu, il existe un effet de catégorisation pro-endogroupe. Cependant, cette différence de spécificité entre l'endogroupe et l'exogroupe s'explique uniquement par le faible niveau de contraste perçu par les enseignants à l'encontre des élèves. Autrement dit, alors que les élèves considèrent leur groupe comme aussi spécifique que celui des enseignants, ces derniers jugent que le groupe des élèves possède peu de spécificité par rapport au leur. En termes de frontières intergroupes, ces différentes de spécificités renvoient au fait que les enseignants considèrent que leur frontière endo-groupale est imperméable pour les élèves mais que la frontière de ces derniers est perméable pour eux. Pour les élèves, la frontière de leur endogroupe et la frontière de l'exogroupe (enseignants) sont imperméables pour les uns comme pour les autres. En termes d'identité sociale, les enseignants bénéficient d'une image positive en considérant que leur groupe possède plus de spécificité que le groupe des élèves. De leur côté, les élèves, en accordant un niveau de contraste semblable à chacun des groupes, semblent au mieux pouvoir bénéficier d'une position équivalente avec les enseignants.

Au niveau de l'entitativité, il existe des effets de norme, de pré-jugement et de catégorisation. L'effet de norme sur l'entitativité montre que, si les enseignants possèdent une perception du niveau d'entitativité globale des groupes plus faible que celle des élèves, cette perception est uniquement due au faible niveau d'entitativité qu'ils accordent au groupe des élèves. L'effet de pré-jugement sur l'entitativité à l'encontre des élèves s'explique également par ce faible niveau d'entitativité perçu par les enseignants pour ce groupe. L'effet de

catégorisation pro-endogroupe sur l'entitativité trouve également son origine dans cette perception qu'ont les enseignants à propos du groupe des élèves. En termes d'identité sociale, les enseignants bénéficient d'un positionnement avantageux en considérant qu'ils possèdent un groupe plus entitatif que celui des élèves. De leur côté, les élèves, en attribuant un même niveau d'entitativité à leur groupe qu'à celui des enseignants, semblent au mieux pouvoir bénéficier d'une position sociale partagée avec celle des enseignants.

Au niveau de l'influence de l'appartenance sexuée des élèves, deux analyses ont été menées afin d'affiner la compréhension des résultats globaux. La première concerne les niveaux d'appréciation produits par les garçons et les filles. La deuxième porte sur les niveaux d'entitativité perçue de ces deux groupes. Au niveau de l'appréciation, si les filles jugent globalement moins favorablement les groupes que les garçons, cet effet est uniquement dû à l'évaluation de la cible *Enseignants*. Ici aussi, il semble que le contexte masculin de l'EPS conduise les filles à déprécier la fonction d'enseignant d'EPS sur son appartenance sexuée (masculin) et non sur son appartenance professionnelle (ou sociale : professeur d'EPS). En termes d'identité, même si la dimension de comparaison pourrait être différente pour les filles, la place sociale qu'elles s'attribuent reste préjudiciable pour elles. Au niveau de l'entitativité, si les garçons et les filles semblent percevoir les mêmes niveaux d'entitativité pour chaque cible, les filles considèrent que leur propre groupe constitue une entité plus forte que celle du groupe des enseignants. Cette différence, en fonction de l'appartenance sexuée des élèves, s'expliquerait par le fait que les filles se sentent exclues, en tant que femmes, du domaine masculin que constitue le sport et qu'elles se perçoivent comme plus entitative que les enseignants restreints alors à leur caractère masculin. En termes d'identité sociale, les filles ne semblent pouvoir bénéficier d'une position favorable vis-à-vis des enseignants qu'en s'insérant selon une partition communautaire pour faire valoir l'aspect entitatif de leur groupe.

Vu les positionnements identitaires des enseignants sur les partitions oppositive (appréciation) et communautaire (entitativité) et sachant que statutairement ils sont institutionnellement les dominants des élèves, il s'avère que les enseignants sont en mesure de tirer parti de façon positive des trois types de comparaison intergroupe. Du côté des élèves, seules les filles bénéficient d'une identité sociale positive lorsqu'elles s'inscrivent sur une partition communautaire (entitativité) face aux enseignants. Pour toutes les autres comparaisons, les élèves semblent pouvoir prétendre, au mieux, à une position équivalente avec celle des enseignants. Cette impossibilité d'obtenir une identité sociale positive chez les élèves face aux enseignants conduit à s'interroger sur le positionnement qu'il leur est possible

d'adopter afin d'obtenir une comparaison favorable dans cette scène sociale. L'outil *RepMut* employé dans cette étude permet de cartographier les positionnements adoptés par les membres d'un groupe à partir de la relation qu'ils entretiennent avec un autre groupe. Dans cette optique, les analyses qui suivent, cherchent à établir quelles sont les stratégies identitaires disponibles pour les élèves dans cette scène sociale.

4.7. Stratégies de management identitaire chez les élèves en fonction de l'appartenance sexuée

En guise de préambule, il s'avère nécessaire de poser quelques limites relatives à l'interprétation entreprise des positionnements identitaires des élèves en termes de stratégies de management identitaire. La principale difficulté de compréhension de ces stratégies concerne la temporalité. Il n'est possible de parler de stratégies identitaires qu'une fois que la comparaison sociale entreprise par les membres d'un groupe avec un autre groupe s'est révélée négative. De plus, comme le rappellent Castel et Lacassagne (2011), l'insertion identitaire originelle des sujets doit déjà être considérée comme une stratégie identitaire en soi. En partant du postulat que la chronologie du protocole détermine cette insertion, la comparaison initiale s'est établie lors de la définition des groupes et a été prise en compte à partir de l'auto-expertise des sujets lors de la détermination des valences de l'exogroupe et de l'endogroupe. Ainsi, l'expression de ces valences, qui correspondent à l'appréciation de l'exogroupe ($V[x;Y]$) et de l'endogroupe ($V[x;Y]$), est prise ici comme point de départ de la comparaison des élèves et des enseignants. Cette comparaison a donc établi que les enseignants et les élèves considèrent que les premiers bénéficient d'une place *avantagée* et que les seconds occupent une position *désavantagée* au sein de leur relation intergroupe. Dans ces conditions, toutes les mesures effectuées chez les élèves à la suite de l'appréciation peuvent être comprises comme les stratégies dont ils disposent pour obtenir une identité favorable. En référence aux analyses déjà réalisées, l'entitativité produite par les filles peut être considérée comme une première stratégie leur permettant de rehausser leur identité sociale. En termes de partitions sociales, les filles, insérées négativement sur la partition oppositive (appréciation) ont la possibilité de bénéficier d'une comparaison favorable vis-à-vis des enseignants en investissant une partition de type communautaire (entitativité). Cette stratégie peut ainsi se définir comme une stratégie dit de *Nouvelle partition de comparaison* (cf. Stratégies de management identitaire, page 79).

Deux remarques sont proposées pour finir ce préambule. Premièrement, les données recueillies à l'aide de l'outil *RepMut* permettent de révéler la ou les stratégies envisagées par

les groupes interrogés. Deuxièmement, nous partons du postulat que la comparaison originelle entre les élèves et les enseignants s'est établie à partir de l'appréciation. Or, dans le contexte réel de la "classe", il semble vraisemblable que les élèves n'investissent pas, s'ils en ont le choix, cette partition oppositive (appréciation) pour se comparer aux enseignants. Dans ces conditions, les stratégies observées par les élèves par l'intermédiaire de l'outil *RepMut* sont plutôt comprises comme les différents positionnements que ces derniers ont la possibilité d'adopter lorsqu'ils sont confrontés au groupe des enseignants.

Pour récapituler, la scène sociale impose aux élèves, d'un point de vue institutionnel, une position défavorable sur la partition statutaire⁸². Au niveau des valences (appréciations), les élèves reconnaissent la position *avantagée* des enseignants sur la partition oppositive. Enfin, sur la partition communautaire (entitativité), les garçons accordent une position équitable entre leur propre groupe et celui des enseignants alors que les filles tendent à considérer que leur groupe possède un degré d'existence supérieur à celui des enseignants. Ainsi, les différents positionnements au niveau intermédiaire ne permettent pas aux garçons d'obtenir une identité sociale positive. Les filles, quant à elles, semblent presque pouvoir disposer de ce type d'insertion pour s'établir favorablement face aux enseignants dans cette scène sociale éducative et sportive pourtant à l'avantage des enseignants et des hommes.

Au-delà de ces premiers positionnements, l'outil *RepMut* permet de considérer deux autres types de stratégies : la *Mobilité individuelle* et l'*Individualisation*. La première fait référence à la possibilité que possèdent les membres d'un groupe d'intégrer l'exogroupe avantagé afin de bénéficier de son image favorable. Cette stratégie, dite individuelle, conduirait les élèves à penser qu'ils peuvent, de façon individuelle, intégrer le groupe des enseignants. La deuxième se définit par une mobilisation de l'identité personnelle des individus au niveau subordonnée (cf. TAC, page 18) afin d'entreprendre des comparaisons interpersonnelles avec les autres individus n'étant plus perçus alors comme membres d'un groupe. Cette stratégie conduirait les élèves à se juger personnellement mieux que les autres cibles jugées (enseignants et élèves).

Puisque les garçons ne peuvent tirer bénéfice de leur rôle social d'élève et selon les principes liés aux stratégies de management identitaire, ils devraient chercher à quitter leur propre groupe. Ce processus de dés-identification endo-groupal offre deux possibilités aux garçons. Ils peuvent chercher à intégrer le groupe des enseignants porteur d'une identité

⁸² Dans la version de l'outil *RepMut* utilisée dans cette étude, cette mesure n'a pas été effectuée.

sociale positive en s'auto-attribuant les caractéristiques de ces derniers. Sachant que les frontières intergroupes entre les élèves et les enseignants sont perçues comme imperméables (cf. page 248), cela conduit les garçons à user de cette stratégie de façon individuelle, c'est-à-dire sans revendiquer leur appartenance au groupe d'élèves. De plus, les garçons, en se dés-identifiant de leur endo-groupe, peuvent également faire valoir leur identité personnelle en s'attribuant une appréciation supérieure à celle de leur propre groupe.

4.7.1. Mobilité individuelle des élèves en fonction de leur appartenance sexuée

L'objectif est de déterminer si les garçons et filles cherchent à intégrer le groupe des enseignants afin de rehausser leur identité sociale (*Mobilité individuelle*). Dans l'outil *RepMut*, cette stratégie se mesure en déterminant si les élèves pensent posséder personnellement les caractéristiques des enseignants.

VI₁: Sexe de la source Élèves (Garçons ; Filles)

VI₂ : Cible représentative (Exo-groupale ; Personnelle)

VD : Représentativité des attributs des Enseignants

Indices correspondant à la stratégie de *Mobilité individuelle*

-*Représentativité de l'exogroupe*⁸³ : cet indice correspond à la représentativité exogroupale produite pour l'exo-représentation. Il traduit la notion d'assimilation perçue par les membres d'un groupe à l'encontre de l'exogroupe. Il correspond à la case RY[x;Y] dans le tableau de présentation p.234. Il se calcule en réalisant la moyenne des moyennes des homogénéités de l'exo-groupe produites par chaque membre de ce groupe.

-*Représentativité personnelle* : cet indice correspond à la valeur moyenne de la représentativité que les membres d'un groupe pensent avoir d'eux-mêmes. En d'autres termes, la représentativité personnelle permet de mesurer à quel point les sujets se sentent personnellement représentés (définis) par les caractéristiques qu'ils ont choisies pour se définir eux-mêmes [ou l'un ou l'autre des groupes]. Une représentativité personnelle moyenne est calculée pour chaque sujet. Une moyenne de ces moyennes est réalisée pour obtenir la représentativité personnelle globale d'un groupe. Lorsque cette représentativité personnelle concerne les attributs de l'exogroupe⁸⁴, le terme *Représentativité personnelle à l'exogroupe* est

⁸³ Cet indice a déjà été utilisé pour l'analyse 4.2 de la page 229.

⁸⁴ Lorsque cette représentativité personnelle concerne les attributs de l'endogroupe, le terme *Représentativité personnelle à l'endogroupe* est utilisé et estime l'identification au groupe. Il correspond à la case Rx[x;X] dans le tableau de présentation page 219.

utilisé et estime la distance à l'autre groupe. Il correspond à la case $Rx[x;Y]$ dans le tableau de présentation page 234.

Tableau 33 : *Représentativités exo-groupale et personnelle à la cible enseignants chez les élèves en fonction de leur appartenance sexuée.*

Représentativités des attributs des Enseignants		Sexe de la source élèves		Totaux
		Garçons n=65	Filles n=72	
Cible représentative	Exo-groupale	67.30 (18.59)	66.66 (16.70)	66.96 (17.56)
	Personnelles	70.02 (27.00)	48.61 (25.50)	58.77 (27.70)

Les données ne répondant pas aux exigences de normalités, des procédures non-paramétriques ont été réalisées à savoir des tests de Wilcoxon.

Mobilité individuelle

Les analyses montrent que les élèves ne considèrent pas posséder personnellement les attributs des enseignants. En effet, le test de Wilcoxon montre, indépendamment du sexe de la source, que les élèves attribuent significativement plus les caractéristiques propres aux enseignants ($M = 66.96$, $Mdn = 66.00$) à ces derniers qu'à eux-mêmes ($M = 58.77$, $Mdn = 63.00$), $Z = 2.368$, $p = .0176$, $r = .20$.

Les analyses de contrastes montrent cependant que cet effet n'est dû qu'aux filles. De fait, le test de Wilcoxon montre que les filles attribuent significativement plus les attributs des enseignants à ces derniers ($M = 66.66$, $Mdn = 67.08$) qu'à elles-mêmes ($M = 48.61$, $Mdn = 50.50$), $Z = 4.02$, $p < .0001$, $FRD < .0001$, $r = .34$. En revanche, pour les garçons, le test de Wilcoxon montre qu'il n'existe pas de différence significative entre l'attribution des caractéristiques qu'ils accordent aux enseignants ($M = 67.30$, $Mdn = 65.50$) et celle qu'ils se font à eux-mêmes, ($M = 70.02$, $Mdn = 74.00$), $Z = 1.247$, $p = .2123$.

Discussion intermédiaire sur la mobilité individuelle

Il s'avère que, si les filles considèrent qu'elles détiennent personnellement moins les caractéristiques des enseignants que ces derniers, les garçons semblent s'attribuer, au même titre que les enseignants leurs attributs. Ainsi, si les filles ne pensent pas pouvoir intégrer le groupe *avantagé* des enseignants, les garçons considèrent posséder les attributs nécessaires à cette intégration. Dans ces conditions, les garçons paraissent être les seuls à penser pouvoir user d'une stratégie dite de mobilité individuelle visant à profiter de l'image positive des enseignants d'EPS.

En résumé, si globalement les élèves n'usent pas de façon individuelle de mobilité individuelle, la prise en compte de l'appartenance sexuée montre que les garçons pensent posséder les attributs nécessaires pour intégrer le groupe des enseignants. Tout se passe comme si les garçons s'appuyaient sur le caractère masculin du sport pour chercher à faire partie du groupe des enseignants. Cependant, les analyses précédentes relatives au contraste (cf. p. 248) ont montré que les enseignants considéraient que les élèves ne possédaient pas les spécificités propres au groupe des enseignants. Dans ces conditions, si les garçons pensent être en mesure d'intégrer le groupe des enseignants, la réalisation de cette stratégie semble être compromise.

4.7.2. Individualisation des élèves en fonction de leur appartenance sexuée

L'objectif est de déterminer si les garçons et les filles perçoivent la mobilisation de leur identité personnelle comme bénéfique pour se comparer aux membres des groupes en présence (*Individualisation*). Dans l'outil *RepMut*, cette stratégie mesure en déterminant si les élèves s'apprécient personnellement mieux que le groupe des enseignants et que le groupe des élèves.

VI₁: Sexe de la source élèves (Garçons ; Filles)

VI₂ : Statut de la cible (Enseignant ; Élèves ; Ego)

VD : Appréciation

Indices correspondant à la variable *Appréciation*

- *Endo-appréciation*⁸⁵ : l'indice d'endo-appréciation correspond à la valeur moyenne que les membres d'un groupe accordent à leur propre groupe. Une endo-appréciation moyenne est calculée pour chaque sujet. Une moyenne de ces moyennes est réalisée pour obtenir l'endo-appréciation globale d'un groupe. Cette moyenne peut être comprise entre -100 et + 100. Elle correspond à la formule $V[x;X]$ dans le tableau de présentation page 234.

- *Exo-appréciation*⁸⁶ : l'indice d'exo-appréciation correspond à la valeur moyenne que les membres d'un groupe accordent au groupe auquel ils sont confrontés. Une exo-appréciation moyenne est calculée pour chaque sujet. Une moyenne de ces moyennes est réalisée pour obtenir l'exo-appréciation globale d'un groupe. Cette moyenne peut être comprise entre -100 et + 100. Elle correspond à la formule $V[x;X]$ dans le tableau de présentation page 234.

- *Égo-appréciation* : l'indice d'ego-appréciation correspond à la valeur moyenne que les membres d'un groupe s'accordent personnellement. Une ego-appréciation moyenne est calculée pour chaque sujet. Une moyenne de ces moyennes est réalisée pour obtenir l'ego-appréciation globale d'un groupe. Cette moyenne peut être comprise entre -100 et + 100. Elle correspond à la formule $V[x;x]$ dans le tableau de présentation page 234.

Tableau 34 : *Appréciations moyennes produites par les élèves pour l'endogroupe, l'exogroupe et eux-mêmes en fonction de leur appartenance sexuée*

Appréciation		Sexe de la source élèves		Totaux
		Garçons n=65	Filles n=72	
Statut de la Cible	Élèves (endogroupe)	4.12 (53.11)	0.67 (54.76)	2.31 (53.81)
	Enseignants (exogroupe)	59.37 (43.37)	36.12 (57.89)	47.15 (52.74)
	Eux-mêmes (égo)	57.36 (47.43)	48.38 (50.10)	52.49 (48.91)

⁸⁵ Cet indice a déjà été utilisé pour l'analyse 4.1 de la page 225.

⁸⁶ Cet indice a déjà été utilisé pour l'analyse 4.1 de la page 225.

Les données ne répondant pas aux exigences de normalités, des procédures non-paramétriques ont été réalisées, à savoir des Anova de Friedmann, des tests de Wilcoxon et des tests de Mann-Whitney.

Individualisation

Les élèves, garçons comme filles, portent un jugement plus négatif à l'encontre de leur groupe qu'ils ne se jugent personnellement. Cette dépréciation de l'endogroupe est également présente chez les garçons et les filles lorsqu'ils comparent le groupe des élèves à celui des enseignants⁸⁷. En revanche, indépendamment de leur appartenance sexuée, les élèves ne marquent pas de différence d'évaluation entre l'appréciation qu'ils portent sur leur propre personne et celles qu'ils produisent à l'encontre des enseignants.

Ainsi, **chez l'ensemble des élèves**, l'Anova de Friedman montre qu'il existe une différence significative entre l'appréciation produite pour les trois cible, $\chi^2(2, N = 137) = 66.429, p < .0001, \tau = .25$. De façon plus précise, le test de Wilcoxon montre que les élèves apprécient significativement plus le groupe des enseignants ($M = 47.15, Mdn = 60.00$) que celui des élèves ($M = 2.31, Mdn = 0.00$), $Z = 6.35, p < .0001, FDR < .0001, r = .54$. De la même manière, le test de Wilcoxon montre que les élèves s'auto-apprécient personnellement mieux ($M = 52.49, Mdn = 60.00$) qu'ils ne jugent le groupes des élèves ($M = 2.31, Mdn = 0.00$), $Z = 7.797, p < .0001, FRD < .0001, r = .67$. En revanche, le test de Wilcoxon montre qu'il n'existe pas de différence significative entre l'ego-appréciation des élèves ($M = 52.49, Mdn = 60.00$) et le jugement qu'ils portent sur les enseignants ($M = 47.15, Mdn = 60.00$), $Z = 7.797, p = .5646$.

Chez les garçons, l'Anova de Friedman indique qu'il existe une différence significative entre l'appréciation produite pour les trois cible, $\chi^2(2, N = 65) = 48.116, p < .0001, \tau = .40$. De façon plus précise, les garçons apprécient significativement plus le groupe des enseignants que celui des élèves ($p < .0001, FRD < .0001$). De la même manière, le test de Wilcoxon, indique qu'ils s'auto-apprécient personnellement mieux ($M = 57.36, Mdn = 69.00$) qu'ils ne jugent le groupes des élèves ($M = 4.12, Mdn = 0.00$), $Z = 5.403, p < .0001, FRD < .0001, r = .67$. En revanche, le test de Wilcoxon indique qu'il n'existe pas de différence significative entre l'ego-appréciation des garçons ($M = 57.36, Mdn = 69.00$) et le jugement qu'ils portent sur les enseignants ($M = 59.37, Mdn = 76.00$), $Z = .946, p = .3441$.

⁸⁷ Cette analyse a déjà été réalisée page 240.

Chez les filles, l'Anova de Friedman montre qu'il existe une différence significative entre l'appréciation produite pour les trois cible, $\chi^2(2, N = 72) = 25.259, p < .0001, \tau = .18$. De façon plus précise, les filles apprécient significativement plus le groupe des enseignants que celui des élèves ($p = .0006, FRD = .0018$). De la même manière, le test de Wilcoxon, montre qu'elles s'auto-apprécient personnellement mieux ($M = 48.38, Mdn = 56.67$) qu'elles ne jugent le groupes des élèves ($M = 0.67, Mdn = 0.00$), $Z = 5.605, p < .0001, FRD < .0001, r = .20$. En revanche, le test de Wilcoxon montre qu'il n'existe pas de différence significative entre l'ego-appréciation des filles ($M = 48.38, Mdn = 56.67$) et le jugement qu'elles portent sur enseignants ($M = 36.12, Mdn = 47.00$), $Z = 1.43, p = .1528$.

Discussion intermédiaire sur l'individualisation

Les élèves dans leur ensemble dénigrent leur propre groupe aussi bien vis-à-vis des enseignants que de l'ego-évaluation. En revanche, aucune différence n'apparaît entre l'appréciation personnelle et l'appréciation exo-groupale chez les garçons et chez les filles. En termes d'identité, si la position sociale des enseignants s'avère favorable par rapport à celle des élèves (cf. p. 240), l'insertion au niveau subordonnée pour les élèves (garçons et filles) apparaît comme pouvant être bénéfique pour leur identité. Cependant, alors que la mobilisation de cette identité personnelle semble profitable pour les élèves, ils paraissent ne pas se juger personnellement mieux que les enseignants. Tout se passe comme si, même au niveau subordonné, les élèves ne pouvaient prétendre au mieux qu'à une position équivalente à celle des enseignants. En termes de stratégie, cette mobilisation positive de l'identité personnelle des élèves montre qu'ils pensent pouvoir user d'un tel positionnement lorsqu'ils sont insérés dans la scène sociale "classe" face au enseignants et aux autres élèves.

5. DISCUSSION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE 3

Cette étude a permis, à l'aide de l'outil *RepMut*, d'établir une cartographie des positionnements identitaires disponibles pour les enseignants et les élèves au sein de la relation intergroupe qu'ils co-construisent. Cette cartographie issue de données auprès d'enseignants et d'élèves en activité semble pouvoir servir de base pertinente de formation pour les enseignants d'EPS voir même de remédiation pour les élèves en difficultés. Globalement, les résultats mettent en lumière que les enseignants bénéficient au sein de leur relation avec les élèves, de plusieurs positionnements visant à asseoir leur place de groupe *avantagé*. Dans cette même scène sociale que constitue la classe, les élèves ne disposent que de peu de positionnements ne débouchant pas sur une identité négative. Face à l'image négative que la relation enseignants-élèves leur renvoie, ils peuvent néanmoins user de certaines stratégies de gestion identitaires pour rehausser leur identité.

Biais évaluatifs et perceptifs

Au niveau des biais évaluatifs, les analyses montrent qu'il existe un effet de préjugement à l'encontre des élèves conduisant ces derniers et les enseignants à conjointement déprécier cette position sociale. Dans ces conditions, seuls les enseignants bénéficient d'une identité sociale positive lorsque la comparaison intergroupe est de type évaluatif. Au niveau des biais perceptifs, trois processus ont été pris en compte. Le premier, s'intéressant à l'homogénéité des groupes, établit que les enseignants perçoivent les élèves de façon moins assimilatrice que leur propre groupe et que les élèves homogénéisent les groupes de la même manière. Alors que cette distorsion permet aux enseignants de bénéficier d'une comparaison avantageuse, les élèves ne peuvent prétendre au mieux qu'à une position équivalente avec celle des ces derniers. Le deuxième processus, s'intéressant au contraste intergroupe, montre que les enseignants considèrent le groupe des élèves comme possédant peu de spécificité par rapport au leur. De leur côté, les élèves perçoivent que leur groupe est aussi spécifique que celui des enseignants. Dans ces conditions, seuls les enseignants semblent bénéficier d'une comparaison favorable par l'intermédiaire de cette perception. En effet, les élèves ne pensent que pouvoir être, au niveau de la spécificité de leur groupe, d'égale à égale avec les enseignants. Concernant la compréhension de la spécificité des groupes en termes de frontières intergroupes, il apparaît que les enseignants perçoivent leur propre frontière comme imperméable et la frontière des élèves comme perméables. En revanche, les élèves considèrent que la frontière du groupe des enseignants et la frontière de leur groupe sont

imperméables. Le troisième processus, relatif à l'entitativité des groupes, détermine que, si les enseignants considèrent que leur groupe constitue une entité, le groupe des élèves n'en possède pas les caractéristiques. Comme pour les deux autres biais perceptifs, les élèves appréhendent leur groupe et le groupe des enseignants de la même manière. Ils donnent le même niveau d'entitativité aux deux groupes, attribuant à chacun les caractéristiques d'une entité. En termes d'identité, ce biais n'offre qu'aux enseignants ce positionnement avantageux, puisqu'il restreint les élèves à un positionnement où leur groupe ne peut que coexister avec celui des enseignants.

Effet de l'appartenance sexuée

Au delà des résultats généraux, deux analyses déterminent que l'appartenance sexuée des élèves a une influence sur ces biais. Ainsi, si tous accordent aux élèves une position *désavantagée*, les filles évaluent moins positivement les enseignants que les garçons. Une fois encore, le contexte sportif à l'avantage des hommes semble pouvoir servir de cadre à l'interprétation. En effet, les filles se retrouvent dans une comparaison intergroupe où leur statut social et leur appartenance sexuée leur est préjudiciable. Dans ces conditions, le jugement qu'elles portent, par rapport à leurs congénères hommes, sur le groupe des enseignants pourrait se comprendre comme une dévaluation du caractère masculin de l'enseignant d'EPS qu'elles considèrent comme négatif vis-à-vis de leur appartenance sexuée. Malgré la sous-évaluation qu'elles semblent accorder aux enseignants, leur comparaison avec cet exogroupe ne leur permet pas d'obtenir pour leur groupe une position *avantagée*. Si, sur cet aspect évaluatif de la relation, les filles ne bénéficient pas d'un positionnement avantageux, la perception qu'elles ont de l'entitativité de leur groupe tend à leur offrir en revanche cette place recherchée. En effet, elles semblent considérer que leur propre groupe bénéficie d'une entitativité plus élevée que celle des enseignants. Cette appréhension de leur groupe en termes d'entité permet ainsi aux filles de bénéficier d'une position avantageuse par rapport aux enseignants sur cette dimension.

Au vu de ces différents résultats, la scène sociale classe semble permettre aux enseignants de bénéficier de comparaisons positives aussi bien par l'intermédiaire des processus évaluatifs que perceptifs. En revanche, pour les élèves, les comparaisons évaluatives avec les enseignants s'avèrent préjudiciables pour leur identité sociale. D'un point de vue perceptif, ces comparaisons pourraient, au mieux, leur permettre de ne pas avoir une identité sociale négative et de partager, avec les enseignants, une place sociale égale. Seules

les filles, par l'intermédiaire de la dimension perceptive liée à l'entitativité, tendent à bénéficier d'une comparaison favorable vis-à-vis des enseignants.

Cependant, en considérant le biais méthodologique du *RepMut* relatif à la chronologie de l'ordre des réponses, il semble que cette perception entitative des groupes constitue plutôt une stratégie de rehaussement de l'identité sociale des élèves filles qu'un positionnement positif préalable. En effet, c'est une fois les différences évaluatives posées que les sujets ont attribué quantitativement les différentes caractéristiques aux groupes. De ce point de vue, l'entitativité perçue des groupes par les filles apparaît plus comme une réponse au positionnement négatif sur la dimension évaluative.

Interprétation selon les partitions sociales

En termes de partitions sociales, les mesures effectuées sur l'appréciation et l'entitativité renvoient à des appréhensions du monde de type respectivement oppositif et communautaire. Dans ces conditions, les enseignants ont la possibilité de s'insérer de façon favorable par rapport aux élèves aussi bien selon une partition oppositive (leur groupe est porteur de valeur positive) que selon une partition communautaire (seul leur groupe constitue un véritable groupe). En ajoutant le *postulat* initial selon lequel les enseignants sont socialement les dominants des élèves (partitions statutaire), il semble qu'au niveau intermédiaire la relation enseignants-élèves leur offre la possibilité de se positionner avantageusement par rapport aux élèves quelle que soit la partition mobilisée.

Stratégies identitaires des élèves

Face au positionnement initial dépréciatif (dimension appréciative) qu'impose le rapport enseignants-élèves aux élèves, les analyses se sont intéressées aux stratégies de gestion identitaire qu'ils étaient susceptibles d'adopter. Au niveau intermédiaire, les filles tendent à s'insérer selon une partition communautaire (entitativité) afin de rehausser leur identité sociale. Cette stratégie qui s'appuie sur une *nouvelle partition de différenciation* est liée à l'appartenance sexuée des élèves puisque les garçons ne perçoivent pas de comparaison favorable sur cette dimension. En revanche, ces garçons sont les seuls à penser pouvoir user d'une stratégie de *mobilité individuelle*. Ils considèrent qu'en tant qu'individus, ils possèdent les caractéristiques définissant le groupe des enseignants au même titre que ces derniers. Puisque les filles n'usent pas de cette stratégie, il semble que l'appartenance sexuée des élèves joue également un rôle ici. Enfin, une dernière stratégie, dite d'*individualisation*, semble

pouvoir être adoptée par les élèves de façon personnelle. En effet, les résultats montrent qu'ils se donnent une appréciation personnelle supérieure à celle du groupe des élèves. Cette insertion au niveau subordonnée s'avère donc bénéfique pour leur identité personnelle par rapport à l'activation de l'identité sociale d'élèves. Cependant, cette appréciation personnelle ne dépasse pas celle qu'ils attribuent au groupe social des enseignants. Tout se passe comme si, dans cette scène sociale scolaire, les élèves, en tant qu'individus, ne pouvaient que prétendre "dépasser" que le groupe social des élèves, sans pouvoir "surpasser" le groupe des enseignants.

Validation des stratégies identitaires des élèves

Concernant la *mobilité individuelle* entreprise par les garçons, cette stratégie semble être compromise au regard des frontières intergroupes perçues par les enseignants. En effet, ces derniers considèrent que la frontière de leur endogroupe est imperméable pour les élèves. Or, même si les garçons semblent s'appuyer sur leur caractère masculin pour intégrer le groupe des enseignants, il est probable qu'ils conservent leur étiquette d'élève aux yeux de ces derniers. Concernant l'*individualisation*, l'appréciation personnelle produite par les enseignants montre (cf. Annexe p. 333) qu'ils semblent s'évaluer personnellement de la même manière que les élèves. Dans ces conditions, si les élèves s'insèrent au niveau subordonné, ils ne pourront *a priori* que prétendre à une position égalitaire qu'il faudra négocier avec l'enseignant.

Conclusion

En s'appuyant sur la perception que les enseignants et les élèves ont du rapport intergroupe qui les lie, l'outil *RepMut* employé dans cette étude permet de réaliser une cartographie des positionnements identitaires adoptés par chacun. Alors que le rôle d'enseignants bénéficie d'une position *avantagée*, le rôle d'élève porte, dans pratiquement tous les cas, une image négative. De plus, lorsque les élèves cherchent à rehausser leur identité en usant de stratégies, ces dernières semblent vouées à l'échec aux yeux des enseignants.

Synthèse de l'Étude 3

Les relations Enseignants-Élèves dans un modèle de représentation mutuelle

En s'appuyant sur l'outil *RepMut*, cette étude propose une cartographie des positionnements identitaires des enseignants et des élèves en EPS qu'induit la relation qu'ils entretiennent.

Ces positionnements sont observés au travers d'indices liés aux appréciations, aux homogénéités, aux contrastes et aux entitativités propres à cette relation pour chaque groupe. Pour l'appréciation, les deux groupes jugent mieux les enseignants que les élèves. Pour l'homogénéité, si les élèves ne perçoivent pas de différences entre leur propre groupe et celui des enseignants, ces derniers ont une vision des élèves peu assimilatrice. Pour le contraste, si les élèves considèrent que ces deux groupes sont aussi spécifiques l'un que l'autre, les enseignants, pour leur part, ne perçoivent pas de spécificités chez le groupe des élèves. Pour l'entitativité, si les élèves pensent que leur groupe constitue un groupe au même titre que celui des enseignants, ces derniers ne reconnaissent pas cette caractéristique au groupe des élèves.

La lecture de l'indice de contraste en termes de frontières intergroupes montre que les individus sont en mesure d'appréhender différemment la frontière de leur propre groupe et celle de l'exogroupe. Ainsi, les élèves considèrent qu'aucun membre des groupes engagés n'est en mesure d'intégrer l'autre groupe. En revanche, si pour les enseignants, la frontière du groupe des élèves leur est perméable, leur propre frontière reste imperméable aux élèves.

La lecture des indices d'appréciation et d'entitativité en termes de partitions sociales renvoie respectivement à une insertion sur la partition statutaire et la partition communautaire. Seuls les enseignants semblent être en mesure de s'insérer de façon bénéfique sur l'une ou l'autre de ces partitions.

La prise en compte de l'appartenance sexuée des élèves révèle que les garçons et les filles n'appréhendent pas de la même façon leur relation aux enseignants d'EPS. Si les filles jugent moins bien les enseignants que ne le font les garçons, elles ne peuvent remettre en cause le pré-jugement d'appréciation négatif concernant les élèves dans cette scène sociale. En revanche, elles tendent à pouvoir revendiquer une entitativité de leur groupe (partition communautaire) satisfaisante. De leur côté, les garçons restent les seuls à penser pouvoir bénéficier de l'image positive du groupe *Enseignants* en pensant être mesure d'intégrer ce groupe de façon personnelle (*mobilité individuelle*).

Enfin, les filles comme les garçons jugent pouvoir occuper une position satisfaisante par l'intermédiaire de leur identité individuelle (*individualisation*).

Globalement, la relation enseignants-élèves en EPS ne s'avère bénéfique que pour les enseignants. Les élèves ne perçoivent pas d'espaces identitaires satisfaisants à partir de ce rôle qu'instaure cette scène sociale. Ils ne semblent pouvoir occuper une position sociale satisfaisante qu'en usant de stratégies identitaires. Ainsi, lorsque les enseignants cherchent à mobiliser les élèves en tant qu'*Élève*, il semble que cela n'a, pour effet, que d'induire la mobilisation d'autres identités chez ces derniers.

DISCUSSION GÉNÉRALE

L'objectif de cette partie empirique était de proposer une cartographie des positionnements identitaires que les enseignants d'EPS et les élèves co-construisent à partir de la relation intergroupe qui les définit au sein de la scène sociale "classe".

L'analyse de ces positionnements s'est appuyée sur une approche socio-psychologique et plus spécifiquement sur les partitions sociales. Cette approche théorique, issue du courant de la catégorisation sociale (TIS et TAC), postule que, dans une scène sociale donnée, le positionnement de chaque groupe s'articule autour de la relation que chacun d'entre eux entretient avec l'autre. Cette approche co-constructiviste des relations intergroupes permet d'appréhender les positionnements de l'enseignant et des élèves comme le résultat de processus dépendants, conjoints, asymétriques, négociés et situés. Dépendants puisque le positionnement de l'enseignant et des élèves est propre à leur relation. Conjointes car toute modification du positionnement d'un groupe a des incidences sur le positionnement de l'autre groupe. Asymétriques parce que le positionnement adopté par l'enseignant et accordé aux élèves n'est jamais le même que celui adopté par les élèves et accordé à l'enseignant. Négociés étant donné qu'au cours des interactions, les positions des groupes peuvent devenir explicites et être imposées à l'autre groupe. Situés puisqu'en dehors du contexte régissant ces positionnements, l'enseignant et les élèves ont la possibilité de développer d'autres types de relations sans enfreindre les règles de la scène sociale "classe".

Dans cette scène sociale, l'enseignant et les élèves sont chacun insérés en tant que membres de leur groupe social respectif. Cette mobilisation de leur identité catégorielle implique des processus socio-cognitifs propres à ce niveau identitaire. Les perceptions, les évaluations et les comportements de l'enseignant et des élèves subissent des distorsions dues à cette catégorisation de l'environnement. Partant du *postulat* que ce contexte préétablit entre ces groupes un rapport hiérarchique à l'avantage de l'enseignant, ce dernier produit des distorsions propres à cette position de groupe *avantagé* alors que les élèves, eux aussi soumis à des distorsions, cherchent à compenser la position *désavantagée* qu'ils occupent.

Afin de répondre à cette problématique, trois études principales alternant des approches aux niveaux contextuel et situationnel ont été réalisées.

Étude 1

Synthèse des résultats

La première étude (*Discrimination sexuée au football*) cherchait à montrer que, dans une activité sportive collective, un enseignant d'EPS pouvait produire des discriminations sexuées envers les élèves. Par le biais d'un protocole expérimental, la démarche a consisté à faire positionner des élèves, garçons et filles, sur un terrain de football, par des étudiants STAPS mobilisés en tant qu'enseignants d'EPS. L'objectif principal était de mettre au jour que l'affectation sexuée des élèves à des postes de jeu spécifiques pouvait être l'expression d'une discrimination s'appuyant sur le caractère masculin du football et sur l'appartenance sexuée des enseignants. En s'appuyant sur le concept de *stacking*, cette étude a parallèlement poursuivie trois sous-objectifs. Le premier était de montrer que le phénomène *stacking*, habituellement manipulé dans le domaine du sport (sur le terrain) avec la variable d'appartenance ethnique (*racial stacking*), apparaissait aussi lorsque l'appartenance sexuée des joueurs était manipulée (*Étude 1c : Discrimination sexuée au football dans un monde virtuel*). Le deuxième était de déterminer si, au football, cette répartition sexuée des joueurs (*gender stacking*) sur les postes dits centraux et non-centraux s'appuyait préférentiellement sur la hiérarchie perçue des positions de jeu ou sur les prérequis physiques et mentaux nécessaires pour jouer à ces positions (*Étude 1c*). En effet, cette répartition des joueurs s'effectue par une concordance, soit entre le statut (compétence globale) des joueurs et l'importance des postes, soit sur les caractéristiques (compétences spécifiques) des joueurs et les pré-requis (physiques et mentaux) des postes. Dans cette optique, deux études préliminaires ont été menées dans le cas du *gender stacking*, à savoir : une détermination des compétences globales, physiques et mentales, des hommes et des femmes (*Étude 1a : Valeurs et Représentativité sexuée des qualités au football*) et une détermination de l'importance perçue des postes (*Étude 1b : Importance des postes de jeu football*). Enfin, le troisième sous-objectif était de comprendre l'influence des effets de pré-jugement et de catégorisation sociale dans le phénomène de *stacking*.

L'Étude 1a sur les *Valeurs et Représentativités sexuées des qualités au football* a confirmé que, dans ce sport, il existe des effets de pré-jugement. Les hommes et les femmes semblent contraints de reconnaître que les attributs physiques sont de type "masculins", que les attributs mentaux sont de type "féminins" et que ces qualités prédominent sur les autres dans chacun de ces groupes. Cependant, malgré cet effet, des biais de catégorisation

s'expriment. En effet, la décomposition des compétences (physiques et mentales) nécessaires à une personne jouant au football répond chez les hommes et les femmes au besoin d'obtenir une identité catégorielle positive. Les hommes considèrent que les membres de leur groupe sont les plus à même de jouer au football et que leurs qualités prédominantes (physiques) sont les plus importantes pour pratiquer ce sport. Ils vont même jusqu'à s'attribuer les meilleures qualités mentales alors qu'ils tendent à reconnaître que ce type de qualité appartient de façon prédominante aux femmes. Les femmes pensent que les membres de leur groupe peuvent tout autant que les hommes pratiquer ce sport et que les qualités physiques et les qualités mentale sont aussi nécessaires les unes que les autres pour jouer. Tout se passe comme si le caractère masculin du football permettait aux hommes d'exprimer explicitement leur domination et n'autorisait les femmes qu'à établir au mieux une position égalitaire avec le groupe des hommes. Ainsi, en vue de prédire le positionnement des élèves en fonction de leurs qualités, les femmes devraient attribuer les postes mentaux (centraux) aux filles et les postes physiques (non-centraux) aux garçons. En revanche, si les hommes devaient positionner les membres l'exogroupe aux postes mentaux (centraux), ils pourraient également choisir de répartir les membres de leur endogroupe aussi bien aux postes physiques que mentaux. Ce dernier choix se ferait cependant au détriment de la performance de leur équipe puisque les filles évolueraient à des positions (non-centrales) où elles sont censées ne pas posséder les qualités physiques adéquates.

L'Étude 1b sur l'*Importance des postes de jeu au football* avait pour but d'établir le statut perçu des postes de jeu. Si Norris et Jones (1998) ont déjà proposé un classement, celui-ci a été effectué par des entraîneurs experts de ce sport. Dans l'optique de déterminer si ce critère serait mobilisé par les sujets lors de l'*Étude 1c* pour positionner les postes, il était nécessaire d'obtenir préalablement ce classement par une population parente. Cette importance perçue des postes de jeu a constitué une hiérarchie servant de référence pour les deux groupes de sujets ayant par la suite réparti les joueurs sur le terrain. Enfin, il apparaît que la perception de la hiérarchie des postes de jeu dépend de l'expertise des sujets et est également influencée par leur appartenance sexuée. L'influence de l'appartenance sexuée semble correspondre aux intérêts identitaires des sujets puisque les garçons établissent une hiérarchie très marquée leur permettant d'occuper les meilleures places alors que les filles établissent une hiérarchie plus floue, avec des égalités, permettant de ne pas être reléguées aux moins bonnes places.

L'Étude 1c sur la *Discrimination sexuée au football dans un monde virtuel* a montré l'existence d'un phénomène de *gender stacking* dans une pratique sportive scolaire mixte. Les sujets, mobilisés en tant qu'enseignants, ont été invités à sélectionner et positionner les élèves (garçons et filles) sur un terrain de football en vue de réaliser un match virtuel. Au vu du *stacking*, l'hypothèse d'une répartition s'effectuant à partir des compétences spécifiques des élèves a été infirmée et celle d'un positionnement s'appuyant sur les compétences globales a été validée. En effet, chez tous les sujets, la répartition globale des élèves a montré que les filles ont été placées aux postes non-centraux (physiques et secondaires) et les garçons aux postes centraux (mentaux et importants).

Cependant, au regard de la catégorisation sociale, le placement des garçons et des filles, effectués par les hommes et les femmes, peut s'interpréter aussi bien à partir de la mise en jeu des compétences spécifiques (physiques vs mentales) qu'à partir de la hiérarchie des postes (importants vs secondaires). Chez les hommes, le positionnement des garçons aux postes mentaux et des filles aux postes physiques traduit un biais d'endo-favoritisme et/ou d'exo-défavoritisme. Un tel placement des filles est défavorisant puisqu'elles ne seraient pas en mesure de satisfaire aux exigences de ces postes de jeu alors que les membres de leur groupe pourraient faire valoir au même titre que les filles des qualités mentales (les femmes possèdent plus les qualités mentales que les hommes mais ces derniers pensent détenir les meilleures de ces qualités). Une deuxième interprétation du placement effectué par les hommes à partir de la hiérarchie des postes est l'expression d'un biais d'endo-favoritisme et d'exo-défavoritisme puisqu'ils offrent les postes importants aux membres de leur groupe et les postes secondaires aux membres de l'exogroupe. Chez les femmes, le placement des garçons et des filles à partir des compétences spécifiques (physiques vs mentales) ou de la hiérarchie des postes (importants vs secondaires) traduit dans tous les cas un positionnement équivalent des membres de leur groupe et des membres de l'exogroupe. En effet, lorsqu'elles placent les filles et les garçons respectivement aux postes physiques et mentaux, elles ne permettent à aucun des groupes d'occuper une position plus favorable que l'autre. Lorsqu'elles répartissent les filles et les garçons selon la hiérarchie des postes, elles offrent également aux membres de leur groupe et de l'exogroupe la possibilité d'occuper une position à égalité.

Cependant, en articulant le placement des élèves selon le *stacking* et la catégorisation sociale, les résultats semblent plus confirmer que les hommes et les femmes se sont appuyés sur la hiérarchie (statut) des postes de jeu puisque cette composante des positions est la seule

qui permette à la fois de ne pas défavoriser son propre groupe et de ne pas handicaper globalement l'équipe en affectant des joueurs à des postes inadéquats.

Ainsi, dans cette scène sociale typée masculine, ces effets de catégorisation sociale ne s'expriment pas de la même manière de la part des hommes et des femmes. Les premiers sont en mesure de positionner les membres de leur groupe (garçons) aux postes les plus importants et les membres de l'exogroupe (filles) aux postes secondaires. Pour les deuxièmes, ces biais de catégorisation semblent ne pouvoir s'exprimer que par une revendication égalitaire avec les hommes en favorisant leur propre groupe. Les femmes offrent ainsi un statut équivalent aux garçons et aux filles aussi bien sur les postes importants que secondaires. À l'image des résultats de l'*Étude 1a*, le poids de la scène sociale semble trop important pour permettre aux femmes de s'endo-attribuer exclusivement les positions les plus prestigieuses. Si cette étude s'est principalement intéressée à la répartition sur un terrain d'un effectif imposé (cinq filles, cinq garçons), une condition relative à la sélection a été imposée. Ce choix, qui consistait à choisir un garçon ou une fille pour le gardien de but (poste le plus important et classé comme mental), entraînait nécessairement une surreprésentation d'un des deux sexes sur le terrain. Le résultat de cette sélection exprime donc un effet de pré-jugement à l'encontre des filles. Les femmes comme les hommes sélectionnent un garçon à ce poste central, considéré comme important et mental, et offrent une supériorité numérique masculine à l'équipe. Alors qu'elles avaient la possibilité de donner l'avantage sur une dimension (le nombre) à leur groupe, les femmes semblent, ici aussi, contraintes de respecter les règles imposées par la scène sociale. Ainsi, lorsque qu'un statut égal est structurellement impossible (choix d'un seul gardien), les femmes semblent dans l'impossibilité d'enfreindre les règles de la scène sociale. Tout se passe comme si elles ne pouvaient pas s'autoriser à considérer les membres de leur groupe comme supérieurs à ceux de l'autre groupe.

En termes de partitions sociales, la répartition des joueurs à partir de l'ordre d'importance des postes de jeu peut s'envisager comme un rapport au monde de type hiérarchique, c'est-à-dire comme l'insertion selon une partition statutaire. Le placement des joueurs à partir de leurs qualités physiques et mentales peut se comprendre comme un rapport de mondes à comparer, c'est-à-dire comme l'insertion selon une partition oppositive. Au regard des résultats précédemment exposés, les hommes bénéficient donc d'une comparaison bénéfique aussi bien par un placement des joueurs s'appuyant sur une partition statutaire que par un placement s'appuyant sur une partition oppositive. Autrement dit, ils sont mesure de distinguer favorablement leur propre groupe en prenant en compte soit la hiérarchie des

postes, soit les qualités qui leur sont associées. De leur côté, pour les femmes, seule l'insertion sur la partition statutaire leur offre la possibilité de ne pas se comparer négativement aux hommes grâce à un positionnement équitable des membres de l'endogroupe et de l'exogroupe sur les positions les plus importantes.

Pour finir, il serait également possible de considérer que cette répartition équivalente des filles et des garçons effectuée par les femmes soit l'expression de la mobilisation d'une autre dimension de différenciation ou la traduction d'une dé-catégorisation de ces dernières. Dans le premier cas, face au pré-jugement en faveur des hommes, les femmes ont peut-être préféré mobiliser une autre dimension de différenciation (comme celle d'enseignante) que celle liée à leur appartenance sexuée puisque la mobilisation de celle-ci ne leur permettait pas d'obtenir une comparaison positive. Dans le deuxième cas, l'impossibilité d'obtenir une identité catégorielle favorable les a peut-être conduits à changer de niveau identitaire. Dans les deux cas, ces stratégies pourraient expliquer le placement indifférencié des joueurs en fonction de leur sexe effectué par les femmes.

En matière d'enseignement, cette étude montre que, lorsque des sujets sont mobilisés en tant qu'enseignants d'EPS, ils se conforment aux pré-jugements sexués véhiculés par la scène sociale et/ou produisent des effets de catégorisation afin de ne pas compromettre la place sociale de leur groupe sexué. Dans cette optique, deux préconisations quant aux pratiques d'enseignement peuvent être dégagées : d'une part l'enseignant d'EPS doit prêter particulièrement attention à ces processus s'exprimant chez les élèves, d'autre part il doit rester vigilant à toute situation pouvant le conduire lui-même à user de ces processus.

Il serait ainsi envisageable que des élèves mettent en œuvre ces processus vis-à-vis d'autres élèves lorsque la situation leur offre un certain pouvoir comme c'est le cas par exemple, lors des compositions d'équipe en sport collectif. En football, notamment en élémentaire où la perception de l'ordre d'importance des postes est différente, il est fréquent de constater que les élèves demandent à une fille d'occuper le poste de gardien de but. En effet, à cet âge, l'enjeu principal est souvent de toucher le plus de ballon et/ou de marquer le plus de buts. Dans ces conditions, les postes les plus importants se trouvent *a priori* en attaque et les postes de défenseurs et de gardien de but sont considérés comme secondaires. Ou encore, lorsque l'effectif des équipes est supérieur au nombre de joueurs sur le terrain, les élèves "laissés sur le banc" sont souvent des filles sauf peut-être quand l'enseignant impose un nombre minimum de filles sur le terrain ; mais ceci induit encore *a priori* d'autres

positionnements identitaires dont il n'a pas été fait mention ici. Du côté de l'enseignant, de telles situations de différenciations catégorielles pourraient émerger lorsque par exemple, ils choisissent des élèves ou leur attribuent des rôles dans une situation en sport collectif. Leurs jugements pourraient être ainsi biaisés simplement par l'appartenance sexuée des élèves. En fonction de la caractéristique sexuée du sport collectif (scène sociale) et de leur propre appartenance sexuée, les enseignants pourraient donc chercher à favoriser les élèves avec lesquels ils partagent un trait sexué ou défavoriser ceux avec lesquels ils ne partagent aucun trait commun. Enfin, par extension, il serait également possible que ces effets puissent apparaître dans d'autres activités (physiques, sportives ou artistiques).

Certains résultats révélés ici semblent également offrir des perspectives positives d'applications en EPS. En différenciant les qualités requises nécessaires à une personne jouant au football selon des dimensions physiques et mentales, il apparaît, même dans un sport connoté masculin comme le football, que les femmes sont en mesure de se différencier positivement vis-à-vis des hommes ou au moins de revendiquer une position équivalente avec ces derniers. Ainsi, dans l'optique de permettre aux filles de plus s'investir dans les activités typées masculines, il apparaît que cette différenciation des tâches puissent être une piste pour les enseignants d'EPS. Cela semble d'ailleurs se rapprocher des buts de compétition ou de maîtrise motivant respectivement les garçons et les filles (Cury, Famose & Sarrazin, 1996). Néanmoins, nos résultats seraient à confirmer au niveau situationnel (Vallerand, 1997, 2007) puisqu'ils ne résultent que d'une analyse au niveau contextuel. En effet, si les résultats propres à la représentation sexuée d'une personne jouant au football (niveau contextuel) permettent aux femmes de se différencier positivement vis-à-vis des garçons grâce aux qualités mentales, les résultats relatifs aux positionnements des joueurs (niveau situationnel) semblent ne les autoriser, dans cette scène sociale à leur désavantage, qu'à pouvoir au mieux occuper une place à égalité avec les hommes.

Avancées théoriques, limites et perspectives de recherches

Stacking

La mise en jeu d'une appartenance sexuée au sein d'un sport masculin a permis de montrer que la répartition des joueurs et des joueuses sur un terrain reflétait un phénomène de *gender stacking*. De plus, ce phénomène de *stacking* peut être mis en lien avec l'appartenance groupale des individus positionnant les joueurs et les joueuses. Ainsi, cette répartition est le résultat d'un processus de catégorisation mettant en jeu les appartenances groupales des

joueurs et de celui qui les positionnent mais également la place que la scène sociale prédéfinit pour chacun des groupes. Dans ces conditions, le phénomène de *stacking* est à comprendre comme un processus de catégorisation offrant la possibilité aux personnes, par les placements qu'elles effectuent, de favoriser les joueurs appartenant à leur endogroupe et/ou de défavoriser les joueurs appartenant à l'exogroupe afin d'obtenir une identité catégorielle positive tout en respectant les règles de la scène sociale. Si la répartition des joueurs s'appuie sur une classification des postes selon leur centralité (centraux/non-centraux), cette classification fait appel soit aux compétences spécifiques pré-requises aux postes (physiques/mentales), soit à leur hiérarchie (principaux/secondaires). À partir de l'approche des partitions sociales, le *stacking* devient l'expression d'une insertion des individus plaçant les joueurs sur le terrain sur la base d'une partition statutaire ou oppositive en fonction des caractéristiques du rapport intergroupe inscrit dans la scène sociale et des bénéfices identitaires qu'ils pensent pouvoir en retirer.

Dans l'optique d'affiner les mécanismes sous-jacents du *stacking*, il conviendrait au regard des partitions sociales de proposer un protocole permettant aux sujets de s'insérer selon une partition communautaire. Par exemple, en proposant aux sujets de sélectionner les joueurs de leur équipe à partir d'un effectif composé de suffisamment d'hommes et de femmes, il serait possible de mesurer si une insertion communautaire serait adoptée et conduirait les sujets à exclure l'un des deux sexes. Ainsi, en proposant ce type de dispositif, il serait possible d'étudier quel rapport au monde (statutaire, oppositif, communautaire) est préférentiellement adopté par les hommes et par les femmes lorsqu'il s'agit de composer une équipe mixte de football en vue de remporter une rencontre. Enfin, en s'appuyant sur le fait que les équipes de sports collectifs sont souvent composées par les élèves eux-mêmes, une étude de terrain pourrait être envisageable. Elle permettrait, en se basant sur d'autres variables (taille, poids, couleur de peau, ...), d'étudier si la composition de ces équipes et le positionnement des élèves sur le terrain par d'autres élèves expriment des effets de catégorisation sociale et de pré-jugement et s'inscrivent selon les principes du *stacking*.

Scène sociale

Ces différentes études ont permis d'établir qu'en fonction du contexte dans lequel s'inscrivaient les relations intergroupes, la perception de la scène sociale imposait aux sujets de respecter les pré-jugements préétablis et leur offrait dans certains cas des espaces identitaires leur permettant d'obtenir une comparaison intergroupe non-préjudiciable par le

biais des processus de catégorisation sociale. Si les membres des groupes *désavantagés* n'ont jamais été en mesure de remettre en cause explicitement les pré-jugements négatifs portés sur leur groupe d'appartenance, les résultats ont montré que, tout en respectant les règles de la scène sociale, ces groupes ont réussi à se comparer positivement ou au moins à ne pas être positionné négativement. Cependant, si ce jeu de la catégorisation sociale est apparu dans l'attribution sexuée des qualités (*Étude 1a*), il aurait été intéressant de ne pas imposer l'expression quantitative des qualités physiques et mentales d'une personne jouant au football. Un tel choix aurait pu permettre d'étudier à quel point les membres de chaque groupe auraient pu user de la catégorisation sociale en mobilisant plus quantitativement les qualités favorables à leur groupe (physiques pour les hommes et mentales pour les femmes).

En résumé, lorsque les protocoles n'offraient pas la possibilité de s'inscrire sur une autre dimension que celle imposée par la scène (*Étude 1a et 1c*), les femmes semblent avoir eu l'opportunité de revendiquer une position équivalente à celle des hommes dans un contexte pourtant à l'avantage de ces derniers. Ainsi, que ce soit en s'inscrivant selon la partition sociale offrant ce statut d'égal à égal avec le groupe des *avantagés* (placement hiérarchique des joueurs) ou en s'appuyant sur un "sous-domaine" leur étant favorable (qualités mentales d'une personne jouant au football), les *désavantagés* ont réussi, tout en n'enfreignant pas les règles de la scène sociale, à ne pas être soumis à une comparaison négative.

Étude 2

Synthèse des résultats

La deuxième étude (*Identité sociale et positionnement en E.P.S. : une étude langagière au lycée*) a eu pour objectif d'explorer les positionnements adoptés et leurs régulations par l'enseignant et les élèves d'une classe lors d'une séance d'EPS. Les résultats ont montré qu'au travers de l'emploi de certains marqueurs langagiers, l'enseignant et les élèves co-construisent de façon symétrique leurs positionnements aux trois niveaux identitaires. Il s'est avéré que ces insertions leur permettaient de mobiliser une identité culturelle, une identité catégorielle ou une identité individuelle, sachant que la première est moins activée que les deux dernières.

Pour rappel, la mobilisation du niveau supra-ordonné a été considérée à partir de l'utilisation des pronoms "on(1)" faisant référence à la fois à l'enseignant et aux élèves. Ce type d'insertion identitaire semble aller à l'encontre des règles de la scène sociale puisque la

construction d'un supra-groupe où tous appartiendraient au même ensemble ne permet plus à l'enseignant de se poser en tant membre d'un groupe social supérieur à celui des élèves. Ce poids de la scène sociale semble pourtant se révéler dans la faible utilisation de ce niveau. Malgré tout, la perspective pédagogique qu'offre un tel groupe semble justifiée notamment par le fait que cette insertion a pour avantage d'offrir aux élèves un positionnement favorable où chacun peut se considérer comme "l'égal" de l'enseignant. Ce type de positionnement implique les élèves dans une optique commune où l'enjeu n'est plus de s'établir positivement par l'intermédiaire de leur groupe contre un autre groupe mais devient la définition d'un supra-but à l'ensemble de la classe.

Au niveau de l'insertion au niveau subordonné, qui a été considérée par l'utilisation des pronoms "tu" chez l'enseignant et "je" chez les élèves, la mobilisation de l'identité individuelle semble permettre aux élèves comme à l'enseignant de se positionner favorablement. Les élèves ne sont plus affiliés collectivement à un groupe dominé par l'enseignant et peuvent faire valoir individuellement d'autres critères afin de se distinguer positivement. Pour l'enseignant, la mobilisation de ce niveau semble également lui offrir une position favorable vis-à-vis des élèves. S'il n'a plus à se confronter à un groupe, cela lui permet notamment de différencier son approche en fonction des singularités de chacun. Cependant, si cette mobilisation du niveau subordonné semble *a priori* pouvoir activer chez les élèves leur identité individuelle, il est peu probable que l'enseignant active la sienne dans cette scène sociale puisque les positionnements hiérarchiques au niveau catégoriel lui procurent un maximum de "gain identitaire". Chez les élèves, cette mobilisation identitaire liée au niveau subordonné semble plus s'apparenter à une identité individuelle sociale que personnelle où chacun d'entre eux a la possibilité de se différencier des autres afin de faire valoir des caractéristiques sociales qui lui sont propres. Autrement dit, la mobilisation de ce niveau subordonné semble maintenir un aspect social où chacun possède une singularité en lien avec l'appartenance groupale que la scène lui assigne.

Au niveau de l'insertion catégorielle, l'enseignant impose son positionnement aux élèves aussi bien par son niveau de prolixité que par les pronoms personnels qu'il emploie (à savoir l'utilisation des "vous" et des "il(1)", ces derniers lui permettant d'intégrer certains élèves dans son groupe en marquant leur distinction avec les autres élèves). Ces deux marqueurs langagiers permettent à l'enseignant d'être en conformité avec la scène sociale. Du côté des élèves, si leur investissement quantitatif dans le discours semble les conduire à ne pas remettre en cause la position hiérarchique de l'enseignant, les pronoms qu'ils emploient leurs

offrent la possibilité de se positionner favorablement à ce niveau. En partant du prérequis que la scène sociale établit une domination de l'enseignant sur la partition statutaire, les élèves peuvent gérer cette situation par l'intermédiaire des pronoms qu'ils utilisent. Ils ont la possibilité soit de remettre en cause cette position (faible utilisation du "vous" symbolisant une reconnaissance du statut de l'enseignant), soit de changer de groupe (l'emploi du "il(1)" permet à l'élève de se distinguer d'un ou de plusieurs membres de son groupe en le(s) désignant), soit d'investir une autre partition ou dimension de comparaison (l'emploi du pronom "on(2)" permet à l'élève de faire référence à son groupe ; l'emploi du pronom "il(2)" lui permet de faire valoir son groupe en s'associant à l'un de ses membres). Les résultats montrent que, s'ils remettent en cause implicitement la domination de l'enseignant par une faible utilisation des "vous", ils ne cherchent pas non plus à quitter leur groupe pour intégrer celui de l'enseignant. Alors que la remise en cause de la place de l'enseignant s'explique en termes de recherche d'identité sociale positive, le refus d'intégrer le groupe de ce dernier pourtant porteur d'une image favorable doit faire appel à une autre interprétation. En effet, cette mobilité individuelle des élèves impliquerait une certaine perméabilité des frontières entre leur groupe et celui de l'enseignant. Ainsi, même si la scène sociale semble conditionner institutionnellement une imperméabilité de ces frontières, il s'avère que, dans la séance étudiée, l'enseignant et les élèves perçoivent des espaces où cette intégration est possible. Cependant, cette intégration conduit les élèves usant de cette stratégie à se confronter aux autres élèves. Dans ces conditions, la faible utilisation de cette stratégie s'explique aussi bien par le poids de la scène sociale (ne l'autorisant pas *a priori*) que par le fait qu'elle impliquerait un nouveau rapport entre élèves les conduisant à ne plus être perçus par les autres élèves comme des pairs mais comme des membres d'un exogroupe. Ainsi, si les élèves investissent de façon préférentielle le niveau catégoriel, ils ne s'y inscrivent pas de façon négative par rapport au statut de l'enseignant et ne cherchent pas non plus à intégrer son groupe. Ils font plutôt appel à leur entité groupale, c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur le groupe pour interagir avec l'enseignant. Autrement dit, ils mobilisent une identité catégorielle se référant à une relation s'établissant ailleurs que sur la partition statutaire et leur permettant d'obtenir une position satisfaisante. Ainsi, les élèves perçoivent des opportunités de mobiliser positivement leur identité catégorielle mais sur une autre partition (oppositive ou communautaire) ou sur une autre dimension de différenciation (pouvant être qualifié de non-pertinente par rapport à la scène sociale).

En matière d'enseignement, bien qu'exploratoire, cette étude montre que l'enseignant et les élèves ont la possibilité d'activer différentes identités tout en restant en conformité avec les règles de la scène sociale. Il apparaît que ces règles sont *a priori* co-construites et débouchent sur des insertions identitaires symétriques se régulant au cours de la séance. Il semble donc que l'enseignant a la possibilité d'intervenir auprès des élèves en mobilisant différentes identités suivant les enjeux présents sans pour autant compromettre son statut d'enseignant. De façon symétrique, l'enseignant permet également aux élèves de naviguer entre les trois niveaux identitaires tout en conservant globalement les positions de chacun. Au niveau catégoriel, il s'avère que l'enseignant est en mesure de ponctuellement intégrer ou de laisser les élèves intégrer son groupe. Il leur laisse également la possibilité de se positionner favorablement en tant que groupe à partir d'un positionnement autre que celui hiérarchique qui définit préalablement leur relation et qui est conditionné par la scène sociale.

Avancées théoriques, limites et perspectives de recherches

Co-construction identitaire

Au regard des différents résultats, il apparaît que la relation enseignants d'EPS-élèves permet à chacun des groupes de mobiliser aussi bien une identité catégorielle qu'une identité individuelle ou qu'une identité supra-groupale. Il semblerait même, à partir des résultats issus de l'étude de cas réalisée, que ces différentes insertions identitaires puissent se co-construire et se réguler de façon symétrique et qu'elles soient mobilisables rapidement. De plus, ces insertions s'effectueraient de principalement au niveau identitaire que la scène sociale prédétermine même si d'autres niveaux peuvent également être investis de manière équivalente comme c'est le cas du niveau subordonnée dans cette étude. Concernant ce dernier niveau, il semblerait que l'identité mobilisée, dans une scène sociale comme celle de la "classe", soit plus individuelle que personnelle. En effet, même si les individus cherchent à se démarquer des autres membres de leur groupe, le contexte semble les astreindre à se percevoir et être perçu en fonction du rôle social qui les définit mais de façon individuelle. Enfin, il apparaît que, même dans une scène sociale établissant un pré-jugement défavorable à l'encontre des membres d'un groupe, ces derniers sont en mesure de faire appel à cette entité en mobilisant de façon favorable leur identité catégorielle sur une autre partition ou une autre dimension de différenciation.

Dans l'optique de poursuivre la compréhension de ces insertions identitaires en EPS, il serait intéressant de mesurer l'impact de la mobilisation des différents niveaux identitaires

aussi bien dans les tâches demandées aux élèves que dans la relation qu'ils co-construisent avec l'enseignant. Par l'intermédiaire de fiches de travail interpellant le ou les lecteur(s), c'est-à-dire les élèves, à partir de pronoms personnels faisant appel à un niveau identitaire ciblé, il serait possible d'étudier chez ces derniers leur mise en action, leur compréhension de la tâche ou encore la réussite ou non de celle-ci.

Il pourrait également être possible de s'appuyer sur l'identité groupale positive que les élèves revendiquent lorsqu'ils fonctionnent par groupe en EPS après l'avoir préalablement déterminé. Par exemple, une mobilisation de l'identité groupale des élèves, par l'intermédiaire de pronoms personnels faisant référence ou non à cette entité, permettrait aussi d'étudier leur investissement ou leur réussite lors de réalisation d'une tâche. Dans ces conditions, il conviendrait également de prendre en compte l'impact de cette mobilisation identitaire positive des élèves sur le positionnement de l'enseignant vis-à-vis de ces derniers.

Malgré ces différentes perspectives, il conviendrait d'étudier de façon plus systématique ces différentes insertions identitaires et notamment de déterminer qui en sont les instigateurs. Il serait également nécessaire d'investiguer auprès des enseignants et des élèves si ces différents positionnements mobilisés de façon relativement implicite par l'emploi des pronoms personnels sont considérés comme tels par les producteurs et les destinataires et s'ils sont toujours considérés comme acceptables lorsqu'ils sont explicités.

Frontières intergroupes

Pour les positionnements au niveau catégoriel, il apparaît que les mobilités individuelles entre les groupes puissent exister de façon ponctuelle alors même que les frontières intergroupes sont définies de façon imperméable par la scène sociale. Ces perméabilités chroniques des frontières intergroupes sont le fait aussi bien des membres des groupes *avantagés* que de ceux des groupes *désavantagés*. Dans les deux cas, elles conduisent *a priori*, conformément à la recherche d'une identité positive, à l'intégration des membres du groupe *désavantagés* au groupe *avantagés*. Ces mobilités individuelles, initiées par les groupes quel que soit leur position dans la relation, mériteraient d'être approfondies de façon expérimentale afin de comprendre les différences pouvant exister entre le fait d'être "invité" dans le groupe *avantagé* ou de chercher à l'intégrer.

Concernant ces mobilités individuelles d'un point de vue éducatif, l'intégration d'élèves au sein du groupe de l'enseignant peut déjà soulever quelques interrogations notamment dans

le rapport que cela implique vis-à-vis des autres élèves. En effet, si la constitution d'un groupe avec l'enseignant permet de bénéficier de l'image favorable du groupe auquel appartient ce dernier, elle implique peut-être également un problème de loyauté vis-à-vis des autres élèves. L'élève étant devenu un "élève-enseignant", il est tout à fait possible que les autres élèves se comportent avec lui comme un membre de l'exogroupe et produisent des comportements discriminants ou que lui-même entretienne des rapports discriminants à leur égard. Ces types de comportements peuvent par exemple apparaître lorsque l'enseignant délègue temporairement la garde de la classe à un élève pendant qu'il s'absente. Cependant, il pourrait être envisageable que cette intégration des élèves à un groupe *avantagé* puisse être bénéfique pour l'investissement dans les tâches demandées. Enfin, il conviendrait de questionner de manière directe les enseignants sur les stratégies qu'ils perçoivent comme possibles de la part des élèves.

Étude 3

Synthèse des résultats

Cette étude avait pour objectif de proposer une cartographie des positionnements identitaires en EPS résultant de la relation enseignants-élèves. Par l'intermédiaire de l'outil *RepMut*, ces positionnements ont été confrontés les uns aux autres afin de déterminer les effets de catégorisation sociale et le poids de la scène sociale (pré-jugement). En référence à l'*Étude 2*, le but était notamment de préciser si le positionnement des élèves au niveau intermédiaire s'effectuait sur les partitions oppositive et communautaire ou avait trait à une dimension de différenciation pouvant être qualifiée de non-pertinente par rapport à la scène sociale.

Les résultats montrent que, d'un point de vu appréciatif, il existe un effet de pré-jugement conduisant les enseignants à déprécier les élèves et ces derniers à reconnaître cette position défavorable. Cette reconnaissance de la supériorité des enseignants par les élèves est présente aussi bien chez les garçons que chez les filles même si elle est moins forte chez ces dernières. En termes de partitions, l'existence d'un écart favorable entre l'endo-appréciation et l'exo-appréciation renvoie à une insertion sur la partition oppositive. Au niveau des biais perceptifs, les résultats révèlent que, si les élèves perçoivent une similarité des enseignants et des élèves *a priori* équivalente, les enseignants considèrent les élèves de façon hétérogène par rapport à leur propre groupe. Au niveau du contraste, le même pattern de résultats apparaît. Les élèves perçoivent des niveaux de contraste similaires entre leur propre groupe et celui des

enseignants. De leur côté, les enseignants considèrent que le groupe des élèves possèdent moins de spécificité par rapport aux enseignants qu'eux-mêmes en possèdent vis-à-vis des élèves. En termes de frontières, ces niveaux de contrastes traduisent le fait que les élèves ne perçoivent ni de possibilité d'intégration des enseignants au sein de leur groupe, ni de possibilité d'intégration des élèves dans le groupe des enseignants. En revanche, si les enseignants estiment que les élèves ne sont pas en mesure de faire partie de leur propre groupe, ils perçoivent la frontière du groupe élèves comme perméable. Au niveau de l'entitativité perçue des groupes, les élèves considèrent également que leur propre groupe est aussi entitatif que celui des enseignants. Il s'avère cependant que les filles tendent à percevoir le groupe des élèves comme plus entitatif que celui des enseignants. Pour les enseignants, l'entitativité de leur groupe reste supérieure à celle du groupe des élèves. En termes de partitions sociales, l'existence d'un écart favorable entre l'endo-entitativité et l'exo-entitativité renvoie à une insertion dans la relation selon une partition communautaire. Autrement dit, si les élèves considèrent que leur propre groupe existe au même titre que celui des enseignants, ces derniers peuvent bénéficier d'une insertion favorable sur cette partition.

Ainsi, au niveau intermédiaire, il s'avère que, sur la dimension de comparaison définissant la relation enseignants-élèves au sein de la scène sociale de la classe en EPS, seuls les enseignants sont en mesure d'adopter des positionnements bénéfiques pour leur identité sociale à partir de leur groupe d'appartenance. En effet, s'ils bénéficient d'un positionnement favorable sur la partition statutaire grâce à la scène sociale, cette dernière leur permet également de se positionner avantageusement par rapport aux élèves sur les partitions oppositive et communautaire. À l'inverse, les élèves ne perçoivent pas au sein de cette scène sociale des positionnements favorables au niveau catégoriel à partir de la relation qu'ils entretiennent vis-à-vis des enseignants. Il apparaît néanmoins que les filles pourraient être en mesure d'investir la partition communautaire de façon bénéfique. Ce positionnement différent des filles semblerait *a priori* exprimer le fait que leur appartenance sexuée pourrait être un élément positif de différenciation de leur endogroupe par rapport aux enseignants dans cette scène sociale sportive masculine.

Face à ces positionnements défavorables, l'analyse des stratégies identitaires disponibles pour les élèves et mesurables par l'outil *RepMut* ont révélé des différences entre les garçons et les filles. En effet, si les premiers semblent considérer qu'ils peuvent intégrer le groupe des enseignants indépendamment de leur appartenance groupale d'élèves, les filles considèrent pour leur part ne pas pouvoir profiter de la position avantageuse des enseignants.

Ainsi, cette stratégie de mobilité individuelle ne semble disponible que pour les garçons. La deuxième stratégie étudiée dite d'individualisation s'est avérée disponible pour les élèves quelle que soit leur appartenance sexuée. En effet, garçons et filles considèrent qu'en s'insérant au niveau subordonné, ils sont en mesure de bénéficier d'une identité positive. Si, par l'intermédiaire de la mobilité individuelle et de l'individualisation, des espaces identitaires sont perçus comme favorables identitairement pour les élèves, l'analyse des données des enseignants ayant montré que la réalisation de ces stratégies ne sont pas forcément bénéfiques. Autrement dit, tant que ces stratégies resteront implicites, elles permettront aux élèves de bénéficier d'un positionnement favorable. En revanche, lorsqu'elles devront être rendues explicites, elles seront soumises aux positionnements des enseignants. En effet, au niveau de la mobilité individuelle, les enseignants considèrent que les élèves ne sont pas en mesure de faire partie de leur groupe. Dans ces conditions, même si les garçons pensent pouvoir intégrer individuellement le groupe des enseignants, les enseignants ne le permettront pas notamment par le fait qu'*a priori* ils percevront les élèves toujours en tant qu'élèves. Concernant la stratégie d'individualisation, si les élèves pensent être en mesure de bénéficier d'un positionnement favorable en activant leur identité individuelle, il apparaît que les enseignants considèrent également pouvoir se positionner favorablement au niveau subordonné. Cette égo-évaluation des enseignants est même supérieure à celle des élèves. Ainsi, dans les situations où les élèves chercheront à user de cette stratégie, il n'est pas nécessaire qu'ils obtiennent un positionnement favorable, notamment face aux enseignants.

En matière d'enseignement, cette étude montre que la relation enseignant-élèves définie par la scène sociale ne permet qu'aux enseignants de se positionner de façon favorable pour leur identité. En effet, le rôle d'élève semble cantonné à rester "inférieur" à celui d'enseignant. Le poids de la scène sociale semble tellement important que la mobilisation de l'identité d'élève conduit nécessairement ces derniers à user de stratégies de management identitaire comme par exemple l'activation d'une autre dimension de différenciation. Dans ces conditions, il semble que, si les enseignants désirent créer des espaces identitaires favorables pour les élèves, ils doivent soit ne pas activer chez ces derniers ce type d'identité, soit co-construire avec eux de nouvelles perceptions de cette scène sociale en leur permettant de s'inscrire de façon bénéfique sur au moins une des partitions sociales. En effet, sachant que la relation enseignant-élèves peut s'appréhender à partir de trois rapports au monde différents (partitions sociales), les enseignants pourraient explicitement permettre aux élèves de se positionner favorablement sur l'une des trois partitions. Il serait également intéressant

d'étudier, au vue du caractère entitatif favorable dont les filles pensent pouvoir bénéficier vis-à-vis des enseignants, si la mobilisation explicite du caractère féminin de ces derniers leur permet de disposer d'un espace identitaire bénéfique dans un contexte physique et sportif à l'avantage des hommes. Autrement dit, il conviendrait de préciser cette revendication sexuée des filles dans une scène sociale porteuse de pré-jugement à leur rencontre afin notamment de déterminer si ce type de positionnement est un frein ou un moteur dans les apprentissages proposés par les enseignants d'EPS. De la même manière, si les résultats montrent qu'*a priori* au niveau catégoriel les élèves sont mesure d'investir une dimension de différenciation satisfaisante autre que celle construite autour de la relation enseignant-élèves, il conviendrait de se poser la question de l'aspect bénéfique ou préjudiciable de ce positionnement vis-à-vis des situations pédagogiques d'apprentissages.

Avancées théorique et perspectives de recherches

Positionnements identitaires

Au regard des résultats, il apparaît qu'une scène sociale permet à un seul et même groupe de disposer, sur la dimension de différenciation définissant la relation intergroupe, d'un positionnement bénéfique sur les trois partitions sociales. Du côté du groupe *désavantagé* par cette scène, l'obtention d'une comparaison favorable semble ne pouvoir s'effectuer qu'à partir d'une autre dimension de comparaison puisqu'au mieux ces membres ne sont en mesure de se positionner que d'égal à égal avec les membres du groupe *avantagé*. Cependant, il serait intéressant dans le milieu éducatif d'étudier, comme cela a été déjà mentionné ci-dessus, quels espaces identitaires pourraient être désinvestis par les enseignants pour permettre aux élèves de s'y insérer de façon bénéfique à partir de leur identité catégorielle d'élève. Néanmoins, cela impliquerait conjointement d'analyser comment les enseignants percevraient, d'un point de vu identitaire, ce positionnement favorable des élèves vis-à-vis d'eux et quel en serait l'impact sur leur relation. Enfin, il conviendrait également, à partir des évolutions de l'outil *RepMut*, de proposer expérimentalement aux enseignants et aux élèves de se positionner sur une partition statuaire afin de confirmer le *postulat* admis dans cette thèse d'une domination sociale institutionnelle de l'enseignant sur les élèves.

Frontières intergroupes

À partir du dispositif construit dans cette étude, il a été possible de confirmer que chaque groupe possède une perception des frontières intergroupes et d'établir qu'il existait

pour chaque groupe une perception de sa frontière (frontière endo-groupale) et de celle de l'autre groupe (frontière exo-groupale). Cela permet ainsi d'envisager que la perméabilité d'une des frontières n'entraîne pas conjointement la perméabilité de l'autre. Il serait cependant nécessaire de systématiser l'ensemble des possibilités de perméabilités des frontières à partir des positions respectives de chacun des groupes et d'en étudier les conséquences sur la relation intergroupe. En matière d'enseignement, cela conduirait à s'interroger sur les incidences identitaires de l'intégration d'élèves au sein du groupe des enseignants aussi bien chez les uns que chez les autres.

Stratégies identitaires

Au vu des différentes stratégies identitaires pouvant être adoptées par les élèves, il apparaît qu'il est possible d'estimer, grâce à l'outil *RepMut*, si ces dynamiques identitaires seront bénéfiques ou non pour les membres de ce groupe *désavantagé*. Plus précisément, si les membres d'un groupe *désavantagé* pensent être en mesure de se positionner différemment pour obtenir une comparaison satisfaisante, ces nouveaux positionnement ne conduisant pas nécessairement à l'obtention d'une identité positive et induisant de nouvelles dynamiques.

Enfin, si l'outil utilisé permet d'appréhender les différents positionnements possibles en termes de partitions sociales, il est entendu qu'un groupe ne peut investir plusieurs partitions en même temps. Ainsi, l'investissement identitaire des enseignants et des élèves dans la relation intergroupe est le résultat d'une insertion originelle qu'il conviendrait de déterminer. En d'autres termes, il serait nécessaire de montrer quelle partition est jugée au départ comme la plus pertinente par les enseignants pour se comparer aux élèves et quel positionnement induit chez les élèves les stratégies utilisées. En matière d'enseignement, cela conduirait par exemple à établir dans une situation d'apprentissage quel positionnement est adopté par les élèves lors de leur mise en action et quel en est l'origine.

En résumé, ces trois études ont permis de montrer que le poids de la scène sociale que représente la séance d'EPS véhicule des pré-jugements à l'avantage des enseignants face auxquels les élèves ne sont pas en mesure de lutter en utilisant des processus de catégorisation afin d'obtenir une identité catégorielle positive. Cependant, en situation réelle, le jeu des interactions semble permettre aux élèves d'occuper ponctuellement certains espaces identitaires favorables. Ces espaces étant co-construits avec l'enseignant qui est alors à même de pouvoir ne pas leur imposer son statut dominant.

CONCLUSION

L'enjeu de cette thèse était d'établir les différents positionnements identitaires qu'implique la relation enseignants d'EPS-élèves chez ces deux groupes au sein de la scène sociale propre à l'école. En lien avec le triangle pédagogique (enseignant - savoir - élèves) proposé par Houssaye (1989), l'idée était de centrer nos études sur la relation entre ces deux groupes en ne prenant pas en compte la relation au savoir. Cette compréhension de la relation a été proposée à partir des théories propres à la catégorisation sociale (TIS, TAC, partitions sociale).

Ainsi, cette recherche a permis de montrer certains enjeux pédagogiques de la prise en compte de l'aspect social de la relation enseignant d'EPS-élèves. L'école est un lieu social qui impose à tous une mobilisation identitaire catégorielle qui impactent les perceptions, les évaluations et/ou les comportements des élèves comme des enseignants. Ces positionnements catégoriels dont tous les groupes sont porteurs se construisent à partir des positionnements des autres groupes tout en les influençant en même temps. Ces positionnements, qui sont à la fois auto-référés et allo-référés, sont aussi bien produits que subis par chacun : l'enseignant se mobilise en tant qu'enseignant parce qu'il est face à des élèves mais active également ces derniers en tant qu'élèves puisqu'il est enseignant. Sachant que, dans cette scène sociale, l'enseignant bénéficie d'une position favorable et reconnue de tous, l'identité catégorielle d'élève s'avère préjudiciable pour ces derniers au sein de cette relation. Dans ces conditions, les élèves sont amenés à mobiliser d'autres identités afin de pouvoir bénéficier d'un positionnement également favorable. Selon cette logique, cette nouvelle place sociale adoptée par les élèves influencerait alors celle de l'enseignant. Ainsi, la relation enseignant-élèves conduirait les élèves à mobiliser des identités différentes de celles préétablies par la scène sociale et/ou recherchées par l'enseignant et ne seraient pas toujours en adéquation avec le but inhérent de leur présence. Autrement dit, les élèves sont des élèves puisqu'ils sont présents dans l'école et sont face à un enseignant, mais ils ne peuvent s'investir dans cette relation qu'en biant cette identité que l'institution leur impose. Face à cette contradiction structurelle, il est possible de proposer plusieurs perspectives qui sembleraient pouvoir théoriquement remédier à cette "impasse identitaire". En partant du principe que l'enseignant est celui qui est en droit et en devoir de permettre aux élèves d'occuper une position favorable, l'enjeu serait de jouer sur la dissymétrie des positionnements. Par exemple, l'enseignant

pourrait amener les élèves à occuper une position avantageuse soit en n'imposant pas explicitement son positionnement aux élèves, soit en délaissant lui-même des espaces identitaires bénéfiques pour eux. Si ces perspectives (théoriques) descendantes semblent possibles, il serait également envisageable d'aborder cette problématique de façon ascendante en étudiant de façon plus systématique l'occupation de ces espaces identitaires lors de séance d'enseignement : il est tout à fait envisageable que l'investissement des élèves dans les tâches demandées soit déjà dû au fait que l'enseignant leur offre ces espaces. Enfin, une dernière perspective pourrait être d'étudier, non pas les espaces identitaires bénéfiques pour les élèves, mais ceux que l'enseignant doit éviter de mobiliser : ces espaces négatifs étant ceux conduisant à l'échec, au conflit ou au désinvestissement. En effet, il serait intéressant de se focaliser sur ceux qui échouent ou entrent fréquemment en conflit avec l'enseignant afin de déterminer quelles identités sont mobilisées chez eux de façon à ce que l'enseignant puissent éviter de mobiliser ces espaces négatifs.

Si le choix a été fait ici d'exclure le rapport au savoir dans la compréhension des positionnements identitaires des enseignants d'EPS et des élèves, il serait nécessaire à présent de l'inclure dans les prochaines recherches. Ces nouveaux travaux mettant en jeu le positionnement des élèves lors des tâches d'apprentissage pourraient notamment chercher à comprendre cette relation intergroupe à partir de la nature de celles-ci : tâches d'aptitudes, tâches objectives non-ambigües, tâches d'opinions, tâches non-impliquantes (Maggi & Mugny, 1995; Quiamazade, Mugny, & Butera, 2014). Il serait également pertinent d'étudier, à partir des partitions sociales et de la prise en compte de la nature de la tâche, les positionnements identitaires qu'impliquent des situations d'apprentissage sous formes de dyades symétriques ou dissymétriques (Darnis & Lafont, 2008; Darnis-Paraboschi, Lafont, & Menaut, 2006). En effet, si ce type de situation s'avère bénéfique pour les apprentissages, il serait intéressant de déterminer le type de partitions sociales investies en fonction des rôles de chacun et leur impact sur la relation entre les élèves.

Pour terminer, bien que cette thèse se soit attachée à établir les différentes dynamiques identitaires induites par la relation enseignants-élèves dans la leçon d'EPS, une perspective plus générale touchant aux autres domaines d'enseignement pourrait envisagée de façon bénéfique. En effet, quelles que soient les disciplines scolaires mises en jeu, un travail similaire pourrait être entrepris afin de déterminer si, dans les autres matières enseignées, les positionnements de chacun conserve la même configuration ou en adoptent une autre.

En tout état de cause ce travail pose les fondations d'une réflexion pouvant déboucher vers d'autres recherches où l'enjeu resterait d'appréhender le rapport enseignants-élèves comme une relation co-construite. Cette relation spécifique, dont il faut poursuivre l'étude, influence probablement, à partir des positionnements de chacun, la réussite des élèves mais également celle des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

1. Abrams, D., & Hogg, M. A. (2004). Metatheory: Lessons from social identity research. *Personality and Social Psychology Review*, 8(2), 98–106.
2. Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances experimental social psychology* (pp. 267–299). New York: Academic Press.
3. Adelswärd, V., Aronsson, K., Jönsson, L., & Linell, P. (1987). The unequal distribution of interactional space: Dominance and control in courtroom interaction. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 7(4), 313–346.
4. Aebischer, V., & Oberlé, D. (2002). Différenciation intergroupes et biais pro-exogroupe chez les membres d'un groupe dominant. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 54, 23–33.
5. Aebischer, V., Oberlé, D., & Ellion, L. (2002). Sélection scolaire et stratégies identitaires. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 31(4), 581–599.
6. Albert, S. (1977). Temporal comparison theory. *Psychological Review*, 84(6), 485–503.
7. Alliot, L., Le Marc, M., & Lafon, J.-C. (2005). Déterminants sociaux des perceptions intergroupes en milieu hospitalier: contribution à une psychologie sociétale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 65(1), 45–57.
8. Autin, F. (2010). La théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner. *Préjugés & Stéréotypes*. Retrieved February 10, 2014, from www.prejuges-stereotypes.net/autinIdentiteSociale.pdf.
9. Badea, C., Brauer, M., & Rubin, M. (2012). The effects of winning and losing on perceived group variability. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1094–1099. doi:10.1016/j.jesp.2012.03.006.
10. Badea, C., & Deschamps, J. (2009). Perception d'homogénéité intragroupe et dynamique du statut social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 22(2), 91–115.
11. Bègue, L. (2008). Jeux vidéo: L'école de la violence? *Cerveau et Psycho*, 25, 28–33.
12. Bem, S. L. (1975). Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 634–643.
13. Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the False Discovery Rate: A Practical and Powerful Approach to Multiple Testing. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 57(1), 289–300.

14. Benveniste, E. (1966). La nature des pronoms. In *Problèmes de linguistique générale I* (pp. 251–257). Paris: Gallimard.
15. Bettencourt, B. A., Dorr, N., Charlton, K., & Hume, D. L. (2001). Status differences and in-group bias: A meta-analytic examination of the effects of status stability, status legitimacy, and group permeability. *Psychological Bulletin*, 127(4), 520–542. doi:10.1037//0033-2909.127.4.520.
16. Biernat, M., & Manis, M. (1994). Shifting standards and stereotype-based judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 5–20.
17. Biernat, M., Manis, M., & Kobrynowicz, D. (1997). Simultaneous assimilation and contrast effects in judgments of self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 254–69.
18. Biernat, M., & Vescio, T. (1993). Categorization and stereotyping: Effects of group context on memory and social judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 29(2), 166–202.
19. Blalock, H. M. (1962). Occupational discrimination: Some theoretical propositions. *Social Problems*, 9(3), 240–247.
20. Blanchet, G., & Blanchet, A. (1994). Interactional effects of the environment on interviews. *European Journal of Psychology of Education*, 9(1), 41–53.
21. Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R., & Klink, A. (1998a). Mutual differentiation between social groups: A predictive model from social identity theory. *Zeitschrift Fur Sozialpsychologie*, 29(3), 239–259.
22. Blanz, M., Mummendey, A., Mielke, R., & Klink, A. (1998b). Responding to negative social identity: a taxonomy of identity management strategies. *European Journal of Social Psychology*, 28(5), 697–729.
23. Boldry, J. G., Gaertner, L., & Quinn, J. (2007). Measuring the measures a meta-analytic investigation of the measures of outgroup homogeneity. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(7), 157–178.
24. Boldry, J. G., & Kashy, D. A. (1999). Intergroup perception in naturally occurring groups of differential status: A social relations perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1200–1212.
25. Brauer, M., & Er-rifiy, A. (2011). Increasing perceived variability reduces prejudice and discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5), 871–881.
26. Brewer, M. B., & Harasty, A. S. (1996). Seeing groups as entities: The role of perceiver motivation. In E. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Vol. 3* (pp. 347–370). New York: Guilford.
27. Brewer, M. B., & Lui, L. (1989). The primacy of age and sex in the structure of person categories. *Social Cognition*, 7(3), 262–274.

28. Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In R. K. Scherer & H. Giles (Eds.), *Social markers in speech* (pp. 33–62). Cambridge: Cambridge University Press.
29. Brown, R. (2000). Social Identity Theory: Past achievements , current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745–778.
30. Brown, R., & Turner, J. C. (1979). The criss cross categorization effect in intergroup discrimination. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(4), 371–383.
31. Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64(2), 123–151.
32. Bruner, J. S. (1958). Les processus de préparation à la perception. In A. Morf & J. Piaget (Eds.), *Logique et Perception* (pp. 11–18). Paris: PUF.
33. Bruner, J. S., & Goodman. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 42(1), 33–44.
34. Bruner, J. S., & Postman, L. (1947). Tension and tension release as organizing factors in perception. *Journal of Personality*, 15(4), 300–308.
35. Cabilio, P., & Peng, J. (2008). Multiple rank-based testing for ordered alternatives with incomplete data. *Statistics & Probability Letters*, 78(16), 2609–261.
36. Campbell, D. R. (1958). Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Science Behavior*, 3(1), 14–25.
37. Castano, E. (2004). On the advantages of reifying the in-group. In V. Y. Yzerbyt, C. M. Judd, & O. Corneille (Eds.), *The psychology of group perception: Contributions to the study of homogeneity, entitativity, and essentialism* (pp. 381–400). Philadelphia, PA: Psychology Press.
38. Castano, E., Sacchi, S., & Gries, P. H. (2003). The perception of “the other” in international relations: Evidence for the polarizing effect of entitativity. *Political Psychology*, 24(3), 449–468.
39. Castano, E., Yzerbyt, V. Y., Paladino, M.-P., & Sacchi, S. (2002). I belong therefore I exist: Ingroup identification, ingroup entitativity, and ingroup bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(2), 135–143.
40. Castel, P. (1999). Langage et discrimination. In J.-P. Pétard (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 317–374). Paris: Bréal Edition.
41. Castel, P. (2007). Catégorisation sociale stéréotypes ethniques et discours racistes. In J.-P. Pétard (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 335–392). Rosny: édition Bréal.
42. Castel, P., & Lacassagne, M.-F. (1993). L’émergence du discours raciste, une rupture de routine. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 49(1), 121–129.

43. Castel, P., & Lacassagne, M.-F. (1995a). Psychosocial indicator syntactic position. *Canadian Journal of Experimental Psychology-Revue Canadienne De Psychologie Experimentale*, 49(1), 121–129.
44. Castel, P., & Lacassagne, M.-F. (1995b). The discourse made less commonplace: A mark of discrimination. In J. E. A. & L. J. Shedletsky (Ed.), *Intrapersonal communication processes and social cognition* (pp. 359–369). Plymouth, MI: Midnight Oil & Speech Communication Association.
45. Castel, P., & Lacassagne, M.-F. (2004). La communication comme symptôme de l'ordre idéologique: une illustration à travers deux types de discrimination. In M. Bromberg & A. Trognon (Eds.), *Psychologie Sociale et Communication* (pp. 49–62). Paris: Dunod Editeur.
46. Castel, P., & Lacassagne, M.-F. (2005). Les partitions discriminantes dans la négociation du contrat de communication. *Bulletin de Psychologie*, 58(3), 299–306.
47. Castel, P., & Lacassagne, M.-F. (2011). Contrat de communication et partitions sociales. In P. Castel, E. Salès-Wuillemin, & M.-F. Lacassagne (Eds.), *Psychologie sociale de la communication*. Paris: De Boeck.
48. Castel, P., Lacassagne, M.-F., & Viry, C. (2006). Discrimination bias and social status: An empirical study on inter-group relations. *Travail Humain*, 69(4), 305–315.
49. Castel, P., Salès-Wuillemin, E., & Lacassagne, M.-F. (2002). Categorical points of view in social representation. *Language Sciences*, 24(5-6), 667–678.
50. Castel, P., Velandia Torres, C. T., Mangin, F., Peteuil, A., & Lacassagne, M.-F. (2012). A case of intergenerational discrimination: An exploration of the relationship between young and older nurses by their mutual representation.
51. Chalabaev, A., Sarrazin, P., & Fontayne, P. (2009). Stereotype endorsement and perceived ability as mediators of the girls' gender orientation–soccer performance relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 297–299. doi:10.1016/j.psychsport.2008.08.002.
52. Chappe, B., & Brauer, M. (2008). Les stéréotypes et la variabilité perçue dans les groupes: État des lieux et enjeux. *L'Année Psychologique*, 108(01), 133–167. doi:10.4074/S0003503308001061.
53. Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
54. Chu, D. B., & Segrave, J. O. (1981). Leadership recruitment and ethnic stratification in basketball. *Journal of Sport and Social Issues*, 5(1), 13–22.
55. Cinnirella, M. (1997). Towards a european identity? Interactions between the national and European social identities manifested by university students in Britain and Italy. *British Journal of Social Psychology*, 36(1), 19–31.

-
56. Clifton, R. T., & Gill, D. L. (1994). Gender differences in self-confidence on a feminine-typed task. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(2), 150–162.
57. Coakley, J. J. (2009). *Sports in society: Issues and controversies* (10th ed.). US: McGraw Hill, Publications.
58. Commins, B., & Lockwood, J. (1979). The effects of status differences, favoured treatment and equity on intergroup comparisons. *European Journal of Social Psychology*, 9(3), 281–289.
59. Corneille, O., Klein, O., Lambert, S., & Judd, C. M. (2002). On the role of familiarity with units of measurement in categorical accentuation: Tajfel and Wilkes (1963) revisited and replicated. *Psychological Science*, 13(4), 380–383.
60. Crawford, M., Sherman, S. J., & Hamilton, D. L. (2002). Perceived entitativity, stereotype formation, and the interchangeability of group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(5), 1076–1094.
61. Crisp, R. J., Stathi, S., & Turner, R. N. (2009). Imagined intergroup contact: Theory, paradigm and practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(1), 1–18.
62. Curtis, J. E., & Loy, J. W. (1978a). Positional segregation in professional baseball: Replications, trend data and critical observation. *International Review for the Sociology of Sport*, 13(4), 5–23. doi:10.1177/101269027801300401.
63. Curtis, J. E., & Loy, J. W. (1978b). Race/ethnicity and relative centrality of playing positions in team sports. *Exercise and Sports Sciences Review*, 6(1), 285–313.
64. Czopp, A. M. (2008). When is a compliment not a compliment? Evaluating expressions of positive stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 413–420. doi:10.1016/j.jesp.2006.12.007.
65. Dambrun, M., Gatto, J., & Roche, C. (2005). L'effet du statut du groupe d'appartenance sur les attitudes ethniques implicites et explicites chez les enfants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68(3), 65–76.
66. Darnis, F., & Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 79(3), 69–83.
67. Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps*, 73(3), 25–38.
68. Dasgupta, N., Banaji, M. R., & Abelson, R. P. (1999). Group entitativity and group perception: Associations between physical features and psychological judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 991–1003.
69. Deschamps, J., & Volpato, C. (1984). Identità sociale e identità individuale nelle relazioni tra gruppi. *Giornale Italiano Di Psicologia*, 11(2), 275–301.

-
70. Deschamps, J.-C., & Doise, W. (1978). Crossed category memberships in intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 141–168). London: Academic Press.
71. Devos, T., Comby, L., & Deschamps, J. (1996). Asymmetries in judgements of ingroup and outgroup variability. *European Review of Social Psychology*, 7(1), 95–144.
72. Doise, W., Deschamps, J., & Meyer, G. (1979). Accentuation des ressemblances intra-catégorielles. In W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes* (pp. 281–292). Paris: Mouton.
73. Doosje, B., Spears, R., Ellemers, N., & Koomen, W. (1999). Perceived group variability in intergroup relations: The distinctive role of social identity. *European Review of Social Psychology*, 10(1), 41–74.
74. Dovidio, J. F. (2009). *Sage handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. London: Sage.
75. Duflos, A., & Lauvergeon, G. (1988). Variabilité comportementale, théorie de l'information et interaction sociale ou les us et abus d'un modèle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 113–128.
76. Dunham, Y., Chen, E., & Banaji, M. R. (2013). Two signatures of implicit intergroup attitudes developmental invariance and early enculturation. *Psychological Science*, 24(5), 860–868.
77. Dutrévis, M., & Toczek, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves: Le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(3), 379–400.
78. Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parent's socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183–201.
79. Edwards, H. (1973). *The Sociology of Sport*. Homewood, IL: Dorsey Press.
80. Eitzen, D. S., & Furst, D. (1989). Racial bias in women's collegiate volleyball. *Journal of Sport and Social Issues*, 13(1), 46–51.
81. Eitzen, D. S., & Sandford, D. (1975). The segregation of blacks by playing position in football: Accident or design? *Social Science Quarterly*, 55(4), 948–959.
82. Eitzen, D. S., & Tensendorf, I. (1978). Racial segregation by position in sports: The special case of basketball. *Review of Sport & Leisure*, 3(1), 109–128.
83. Ellemers, N. (1993). The influence of socio-structural variables on identity management strategies. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 27–57.
84. Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1997). Sticking together or falling apart: In-group identification as a psychological determinant of group commitment versus individual

- mobility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3), 617–626. doi:10.1037//0022-3514.72.3.617.
85. Ellemers, N., Van Knippenberg, A., & Wilke, H. (1990). The influence of permeability of group boundaries and stability of group status on strategies of individual mobility and social change. *British Journal of Social Psychology*, 29(3), 233–246. doi:10.1111/j.2044-8309.1990.tb00902.x.
 86. Entine, J. (2000). *Taboo. Why black athletes dominate sports and why we're afraid to talk about it*. New York: Public Affairs.
 87. Federation of International Football Associations (FIFA). (1974). FIFA World Cup 1974. Final Competition. Technical Study. Retrieved September 14, 2011, from http://www.fifa.com/mm/document/afdeveloping/technicaldevp/50/09/65/wc_74_tr_312.pdf.
 88. Federation of International Football Associations (FIFA). (2010). FIFA World Cup South Africa. Technical Report and Statistics. Retrieved September 14, 2011, from http://www.fifa.com/mm/document/affederation/technicaldevp/01/29/30/95/reportwm2010_web.pdf.
 89. Federation of International Football Associations (FIFA). (2014). FIFA World Cup Brazil. Technical Report and Statistics. Retrieved August 15, 2014, from http://www.fifa.com/mm/document/footballdevelopment/technicalsupport/02/42/15/40/2014fwc_tsg_report_15082014web_neutral.pdf.
 90. Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. doi:10.1177/001872675400700202.
 91. Finchilescu, G., & Rey, C. de la. (1991). Understanding intra-group variations in prejudice: The role of perceived legitimacy and stability. *South African Journal of Psychology*, 21(4), 225–232.
 92. Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 1–74). New York: Academic Press.
 93. Fontayne, P., & Sarrazin, P. (2001). Genre et motivation dans le domaine du sport. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 277–295). Paris: PUF.
 94. Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive: une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science & Motricité*, 45(1), 45–66.
 95. Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents: Une différenciation selon le genre. *Revue Staps*, 55(2), 23–37. doi:10.3917/sta.055.0023

-
96. Gabarrot, F. (2009). *Influence sociale, identité sociale, et discrimination: quand la similarité met un frein à l'égalité*. Genève.
97. Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Phyllis, A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 1–26.
98. Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris: A. Colin.
99. Ghiglione, R. (1988). Enjeux et discours: Le paradigme de la cohérence. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1(3-4), 367–389.
100. Ghiglione, R., & Chabrol, C. (2000). Contrats de communication: Stratégies et enjeux. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 13(4), 7–15.
101. Giles, H., Baker, S., & Fielding, G. (1975). Communication length as a behavioral index of accent prejudice. *Linguistics*, 13(166), 73–82.
102. Giles, H., & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences. Mapping social psychology*. (p. 244). Belmont, CA, US: Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
103. Giles, H., Taylor, D. M., & Bourhis, R. Y. (1973). Toward a theory of interpersonal accommodation through language: some Canadian data. *Language in Society*, 2(2), 177–192.
104. Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne-Tome 2: Les relations en public*. Paris: Les Editions de Minuit.
105. Goldstein, M. J. (1960). The social desirability variable in attitude research. *Journal of Social Psychology*, 52(1), 103–108.
106. Graff, C., & El Methni, M. (2011). Développement de la précision temporo-motrice et cadences spontanées de jeunes enfants. *Psychologie Française*, 56(1), 19–29. doi:10.1016/j.psfr.2010.11.003.
107. Grusky, O. (1963). Managerial succession and organizational effectiveness. *The American Journal of Sociology*, 69(1), 21–31.
108. Gucciardi, D. F., Jalleh, G., & Donovan, R. J. (2010). Does social desirability influence the relationship between doping attitudes and doping susceptibility in athletes? *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 479–486.
109. Guéguen, N. (2009). L'importance d'un effet: Méthodologie simple de détermination et d'évaluation de «L'effect Size». *European Journal of Scientific Research*, 38(1), 20–25.
110. Guinote, A., Judd, C. M., & Brauer, M. (2002). Effects of power on perceived and objective group variability: Evidence that more powerful groups are more variable. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 708–721.

111. Hairstone, T. C. (2004). *The impact of formal structure on the recruitment of NCAA division I athletic directors*. The Florida State University.
112. Hamilton, D. L., & Sherman, S. J. (1996). Perceiving persons and groups. *Psychological Review*, 103(2), 336–355.
113. Hamilton, D. L., Sherman, S. J., & Lickel, B. (1998). Perceiving social groups: The importance of the entitativity continuum. In C. Sedikides, J. Schopler, & C. A. Insko (Eds.), *Intergroup cognition and intergroup behaviour* (pp. 47–74). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
114. Hardin, M., & Greer, J. (2009). The influence of gender-role socialization, media use and sports participation on perceptions of gender-appropriate sports. *Journal of Sport Behavior*, 32(2), 207–226.
115. Haslam, S. A., Oakes, P. J., Reynolds, K. J., & Turner, J. C. (1999). Social identity salience and the emergence of stereotype consensus. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(7), 809–818.
116. Hee, F., Finkelmann, J., Lopez, P. D., & Ensari, N. (2011). Reducing prejudice in organizations: The role of intergroup contact, outgroup homogeneity, and ingroup size. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 2(2), 39–59.
117. Hewstone, M., Crisp, R., & Turner, R. (2011). Perceptions of gender group variability in majority and minority contexts. *Social Psychology*, 42(2), 135–143.
118. Hintikka, J. (1975). *The Intentions of intentionality and other new models for modalities*. Dordrecht, Holland: Reidel.
119. Hintikka, J. (1994). *Fondements d'une théorie du langage*. Paris: PUF.
120. Hoberman, J. (1997). *Darwin's athletes: How sport has damaged black America and preserved the myth of race*. New York: Houghton-Mifflin.
121. Hogg, M. A., & Abrams, D. (1998). *Social Identifications*. London: Routledge.
122. Hogg, M. A., Abrams, D., Otten, S., & Hinkle, S. (2004). The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small groups. *Small Group Research*, 35(3), 246–276. doi:10.1177/1046496404263424.
123. Hornsey, M. J. (2008). Social identity theory and self-categorization theory: A historical review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 204–222. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x.
124. Hornsey, M. J., & Hogg, M. A. (2000). Assimilation and diversity: An integrative model of subgroup relations. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 143–156.
125. Houssaye, J. (1989). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
126. Jarvie, G. (1991). *Sport, racism and ethnicity*. London: Falmer Press.

127. Jost, J. T. (2001). Outgroup favoritism and the theory of system justification: A paradigm for investigating the effects of socioeconomic success on stereotype content. In G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 89–104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
128. Jost, J. T., & Bajani, M. R. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1–27.
129. Jost, J. T., Burgess, D., & Mosso, C. (2001). Conflicts of legitimation among self, group, and system: The integrative potential of system justification theory. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations* (pp. 363–388). New York: Cambridge University Press.
130. Judd, C. M., & Park, B. (1988). Out-group homogeneity: Judgments of variability at the individual and group levels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 778–788.
131. Judd, C. M., Ryan, C. S., & Park, B. (1991). Accuracy in the judgment of in-group and out-group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 366–379.
132. Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
133. Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Négociier dans les petits commerces. *Négociations*, 2(2), 7–22.
134. Kirsh, S. J. (2010). *Media and youth: A developmental perspective*. Malden MA: Blackwell, Wiley.
135. Klineberg. (1968). Prejudice: The concept. In D. Sills (Ed.), *Encyclopedia of the social sciences (Vol. 12)* (pp. 439–448). New York: Macmillan.
136. Koivula, N. (1995). Ratings of gender appropriateness of sports participation: Effects of gender-based schematic processing. *Sex Roles*, 33(7-8), 543–557. doi:10.1007/BF01544679.
137. Laberge, S. (2004). Les rapports sociaux de sexe dans le domaine du sport: Perspectives féministes marquantes des trois dernières décennies. *Recherches Féministes*, 17(1), 9–38. doi:10.7202/009295ar.
138. Lacassagne, M.-F. (2007). La psychologie sociale du langage. In J.-P. Pétard (Ed.), *Psychologie Sociale* (pp. 219–268). Paris: Bréal Edition.
139. Lacassagne, M.-F., & Castel, P. (1987). Registres de langue: Un modèle psycho-social. *Langage et Société*, 41(1), 85–85.
140. Lapchick, R. (1991). *Five minutes to midnight: Race and sport in the 1990s*. Lanham, MD: Madison Books.

141. Lee, Y.-T., & Ottati, V. (1995). Perceived in-group homogeneity as a function of group membership salience and stereotype threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(6), 610–619. doi:10.1177/0146167295216007.
142. Lemaire, G. (1974). Social differentiation and social originality. *European Journal of Social Psychology*, 4(1), 17–52.
143. Lemaire, G. (1979). Différenciation et originalité sociale. In W. Doise & J. Deschamps (Eds.), *Expériences entre groupes* (pp. 185–219). Paris: Mouton.
144. Leonard, W. M. (1987). Stacking in college basketball: A neglected analysis. *Sociology of Sport Journal*, 4(4), 403–409.
145. Leonardelli, G. J., Pickett, C. L., & Brewer, M. B. (2010). Optimal Distinctiveness Theory: A framework for social identity, social cognition, and intergroup relations. *Advances in Experimental Social Psychology*, 43(10), 63–113. doi:10.1016/S0065-2601(10)43002-6.
146. Levine, J., & Moreland, R. (1987). Social comparison and outcome evaluation in group contexts. In J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivation: Theoretical, empirical, and policy perspectives*. (pp. 105–127). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
147. Licata, L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation: Le Soi, le groupe et le changement social. *Revue Électronique de Psychologie Sociale*, 1, 19–33.
148. Lickel, B., Schmader, T., & Hamilton, D. L. (2003). A case of collective responsibility: Who else was to blame for the Columbine high school shootings? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(2), 194–204. doi:10.1177/0146167202239045.
149. Linville, P. W., Fischer, G. W., & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 165–88.
150. Lorenzi-Cioldi, F. (1998). Group status and perceptions of homogeneity. *European Review of Social Psychology*, 9(1), 31–75.
151. Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés: Collections et agrégats*. Grenoble: PUG.
152. Lorenzi-Cioldi, F., Eagly, A., & Stewart, T. (1995). Homogeneity of gender groups in memory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31(3), 193–217.
153. Loy, J. W., & McElvogue, J. F. (1970). Racial segregation in American sport. *International Review of Sport Sociology*, 5(1), 5–24.
154. Lüken, M., & Simon, B. (2005). Cognitive and affective experiences of minority and majority members: The role of group size, status, and power. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(4), 396–413. doi:10.1016/j.jesp.2004.08.006.

155. Mackie, D. M., Sherman, J. W., & Worth, L. T. (1993). On-line and memory-based processes in group variability judgments. *Social Cognition*, 11(1), 44–69.
156. MacLaury, R. E. (1997). *Color and cognition in Mesoamerica: Constructing categories as vantages*. Austin: University of Texas Press.
157. MacLaury, R. E. (2002). Introducing vantage theory. *Language Sciences*, 24(5-6), 493–536. doi:10.1016/S0388-0001(01)00003-1.
158. Maggi, J., & Mugny, G. (1995). Les préconstruits des tâches d'influence. In J. L. Beauvois (Ed.), *La psychologie sociale (Vol. 1)* (pp. 228–232). Grenoble: PUG.
159. Maguire, J. (1988). Race and position assignment in English soccer: A preliminary analysis of ethnicity and sport in Britain. *Sociology of Sport Journal*, 5(3), 257–269.
160. Maguire, J. (1991). Afro/Caribbean Britons and English soccer. In G. Jarvie (Ed.), *Sport, racism and ethnicity* (pp. 102–123). London: Falmer press.
161. Mange, J., Sharvit, K., & Margas, N. (2013). Tire-t-on plus vite sur des arabes ou des espagnols? Relations intergroupes, menace perçue et réactions agressives dans le paradigme du jeu du tireur. In *Communication au Colloque «Les discriminations: le sport et l'école en question»*. Université de Rennes, 16 Mai 2013.
162. Mangin, F., Castel, P., & Lacassagne, M.-F. (2013). Positionnements identitaires, relations intergroupes et discriminations en EPS. In *«Les discriminations: le sport et l'école en question»*. Université de Rennes, 16 Mai 2013.
163. Mangin, F., Lacassagne, M.-F., & Wallian, N. (2012). Identité sociale et positionnement en EPS: une étude langagière au lycée. In V. Rivière (Ed.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 187–202). Lyon: Riveneuve édition.
164. Masse, L., Salès-Wuillemin, E., Bromberg, M., Frigout, S., & Kohler, C. (2009). Biais perceptifs et attributions interethniques chez les enfants scolarisés en primaire. *Revue Internationale De Psychologie Sociale*, 22(2), 5–42.
165. Masters, J. C., & Keil, L. J. (1987). Generic comparison processes in human judgement and behavior. In J. C. Masters & W. P. Smith (Eds.), *Social comparison, social justice, and relative deprivation: Theoretical empirical and policy perspectives* (pp. 11–54). Hillsdale, NJ: Edbaum.
166. Matteo, S. (1986). The effect of sex and gender-schematic: Processing on sport participation. *Sex Roles*, 15(7/8), 417–432.
167. McGarty, C., Haslam, S. A., Hutchinson, K. J., & Grace, D. M. (1995). Determinants of perceived consistency: The relationship between group entitativity and the meaningfulness of categories. *British Journal of Social Psychology*, 34(3), 237–256.
168. McGarty, C., & Turner, J. C. (1992). The effects of categorization on social judgment. *British Journal of Social Psychology*, 31(4), 253–268.

-
169. McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (2002). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
170. Mead, M. (1963). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: Morrow.
171. Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée: Enfermement ou ouverture? Retrieved September 10, 2011, from <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>.
172. Messick, D. M., & Mackie, D. M. (1989). Intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 40, 45–81.
173. Mlicki, P. P., & Ellemers, N. (1996). Being different or being better? National stereotypes and identifications of Polish and Dutch students. *European Journal of Social Psychology*, 26(1), 97–114.
174. Moghaddam, F. M., Taylor, D. M., & Lalonde, R. N. (1987). Individualistic and collective integration strategies among iranians in Canada. *International Journal of Psychology*, 22(3), 301–313.
175. Money, J. (1973). Gender role, gender identity, core gender identity: Usage and definitions of terms. *Journal of American Academic Psychoanalysis*, 1(4), 399–402.
176. Mullen, B., Brown, R., & Smith, C. (1992). Ingroup bias as a function of salience, relevance, and status: An integration. *European Journal of Social Psychology*, 22(2), 103–122.
177. Mullen, B., & Hu, L. (1989). Perceptions of ingroup and outgroup variability: A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology*, 10(3), 233–252.
178. Muller, D., Yzerbyt, V. Y., Judd, C. M., Park, B., & Gordjin, E. H. (2005). Autrui ne serait-il pas plus biaisé que moi? Le cas des relations franco-américaines. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68(3), 7–21.
179. Mummendey, A., Klink, A., Mielke, R., Wenzel, M., & Blanz, M. (1999). Socio-structural characteristics of intergroup relations and identity management strategies: Results from a field study in East Germany. *European Journal of Social Psychology*, 29(2-3), 259–285.
180. Mummendey, A., & Schreiber, H. (1983). Better or just different? Positive social identity by discrimination against, or by differentiation from outgroups. *European Journal of Social Psychology*, 13(4), 389–397.
181. Mummendey, A., & Schreiber, H. (1984). “Different” just means “better”: Some obvious and some hidden pathways to ingroup favouritism. *British Journal of Social Psychology*, 23(4), 363–367.
182. Mummendey, A., & Simon, B. (1989). Better or different? III: The impact of importance of comparison dimension and relative ingroup size upon intergroup discrimination. *British Journal of Social Psychology*, 28(1), 1–16.

-
183. Ng, S. H. (1989). Intergroup behavior and the self. *New Zealand Journal of Psychology*, 18(1), 1–12.
184. Nicholls, G., McMorris, T., White, A., & Carr, C. (1993). An investigation into the validity of the use of centrality as a criterion for stacking studies in soccer. In T. Reilly, J. Clarys, & A. Stibbe (Eds.), *Science and Football II* (pp. 190–193). London: E & FN Spon.
185. Norris, J., & Jones, R. L. (1998). Toward a clearer definition and application of the centrality hypothesis in english professional association. *Journal of Sport Behavior*, 21, 181–195.
186. Oakes, P. J. (1987). The salience of social categories. In J. C. Turner (Ed.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 117–141). Oxford: Basil Blackwell.
187. Oakes, P. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
188. Oakes, P. J., Turner, J. C., & Haslam, S. A. (1991). Perceiving people as group members: The role of fit in the salience of social categorizations. *British Journal of Social Psychology*, 30(2), 125–144.
189. Ostrom, T. M., L., C. S., Sedikides, C., & Li, F. (1993). Differential processing of in-group and out-group information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 21–34.
190. Ostrom, T. M., & Sedikides, C. (1992). Out-group homogeneity effects in natural and minimal groups. *Psychological Bulletin*, 112(3), 536–552.
191. Page, E. B. (1963). Ordered hypotheses for multiple treatments: A significance test for linear ranks. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 216–230.
192. Park, B., & Hastie, R. (1987). Perception of variability in category development: Instance-versus abstraction-based stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 621–635.
193. Park, B., & Judd, C. M. (1990). Measures and models of perceived group variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 173–191.
194. Park, B., & Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization: Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1051–1068. doi:10.1037//0022-3514.42.6.1051.
195. Park, B., Ryan, C. S., & Judd, C. M. (1992). Role of meaningful subgroups in explaining differences in perceived variability for in-groups and out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 553–567.

196. Perchot, R., Mangin, F., Lacassagne, M.-F., & Castel, P. (2013). Stacking et discrimination: Le cas de deux études en contexte virtuel. *Movement & Sport Sciences - Science & Motricité*, 79(1), 75–83.
197. Perdue, C. W., Dovidio, J. F., Gurtman, M. B., & Tyler, R. B. (1990). Us and them: Social categorization and the process of intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 475–486. doi:10.1037//0022-3514.59.3.475.
198. Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris: ESF.
199. Perret-Clermont, A. N., & Nicolet, M. (2001). *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris: L'Harmattan.
200. Pickett, C. L., & Brewer, M. B. (2001). Assimilation and differentiation needs as motivational determinants of perceived in-group and out-group homogeneity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(4), 341–348. doi:10.1006/jesp.2000.1469.
201. Powlishta, K. K. (1995). Gender bias in children's perceptions of personality traits. *Sex Roles*, 32(1/2), 17–28.
202. Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: the contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 26(4), 269–281.
203. Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique. (2010). *Bulletin Officiel Spécial, n°4 du 29*, 1–14.
204. Quattrone, G. A. (1986). On the perception of a group's variability. In S. Worchel & W. Austin (Eds.), *The Psychology of Intergroup Relations* (Vol. 2, pp. 25–48). New York: Nelson-Hall.
205. Quiamazade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2014). *Psychologie sociales de la connaissance: Fondements théoriques*. Grenoble: PUG.
206. Reichl, A. J. (1997). Ingroup favouritism and outgroup favouritism in low status minimal groups: Differential responses to status-related and status-unrelated measures. *European Journal of Social Psychology*, 27(6), 617–633.
207. Renaud, C., & Kane, S. F. (2008). Virtual worlds industry outlook 2008-2009: Technology intelligence group. Retrieved September 15, 2010, from <http://blog.techintelgroup.com/2008/08/announcing-the-tig-virtual-worlds-industryoutlook-2008-2009.htm>.
208. Repp, B. H. (2005). Sensorimotor synchronization: A review of the tapping literature. *Psychonomic Bulletin & Review*, 12(6), 969–992.
209. Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.

-
210. Roccas, S., & Amit, A. (2011). Group heterogeneity and tolerance: The moderating role of conservation values. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5), 898–907.
211. Roccas, S., & Schwartz, S. H. (1993). Effects of intergroup similarity on intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 23(6), 581–595.
212. Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27–48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
213. Rosenblatt, A. (1967). Negroes in baseball: The failure of success. *Society*, 4(9), 51–53.
214. Rubin, M., & Hewstone, M. (1998). Social identity theory's self-esteem hypothesis: A review and some suggestions for clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 40–62.
215. Rubin, M., Hewstone, M., & Voci, A. (2001). Stretching the boundaries: Strategic perceptions of intragroup variability. *European Journal of Social Psychology*, 31(4), 413–429.
216. Ryan, C. S., Judd, C. M., & Park, B. (1996). Effects of racial stereotypes on judgments of individuals: The moderating role of perceived group variability. *Journal of Experimental Social Psychology*, 32(1), 71–103.
217. Sacchi, S., Castano, E., & Brauer, M. (2009). Perceiving one's nation: Entitativity, agency and security in the international arena. *International Journal of Psychology*, 44(5), 321–332. doi:10.1080/00207590802236233.
218. Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1984). Minimal majorities and minorities. *European Journal of Social Psychology*, 14(1), 35–52.
219. Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1985). Social categorization and power differentials in group relations. *European Journal of Social Psychology*, 15(4), 415–434.
220. Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1987). Status differentials and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 17(3), 277–293.
221. Sachdev, I., & Bourhis, R. Y. (1991). Power and status differentials in minority and majority group relations. *European Journal of Social Psychology*, 21(1), 1–24.
222. Sailes, G. A. (1993). An investigation of campus typecasts: The myth of black athletic superiority and the dumb jock stereotype. *Sociology of Sport Journal*, 10(1), 88–97.
223. Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale* (p. 168). Paris: Dunod (Collection Psycho Sup).
224. Schmalz, D. L., & Kerstetter, D. L. (2006). Girlie girls and manly men: Children's stigma consciousness of gender in sports and physical activities. *Journal of Leisure Research*, 38(4), 536–557.

225. Sedikides, C., & Ostrom, T. M. (1993). Perceptions of group variability: Moving from an uncertain crawl to a purposeful stride. *Social Cognition*, 11(1), 165–174.
226. Sénémeaud, C., Mange, J., Gouger, A., Testé, B., & Somat, A. (2011). La consistance dans le cadre des relations intergroupes: Étude de la valeur sociale attribuée à la préférence de la consistance dans le cadre des relations intergroupes. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 24(3), 43–85.
227. Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(July-October), 379–423.
228. Sherif, M. (1966). *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation* (pp. 71–93). Boston: Houghton Mifflin.
229. Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New York: Cambridge University Press.
230. Simon, B. (1992). The perception of ingroup and outgroup homogeneity: Reintroducing the intergroup context. *European Review of Social Psychology*, 3(1), 1–30.
231. Simon, B., & Brown, R. (1987). Perceived intragroup homogeneity in minority-majority contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 703–711. doi:10.1037//0022-3514.53.4.703.
232. Simon, B., & Hamilton, D. L. (1994). Self-stereotyping and social context: The effects of relative in-group size and in-group status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 699–711.
233. Simon, B., & Mummendey, A. (1990). Perceptions of relative group size and group homogeneity: We are the majority and they are all the same. *European Journal of Social Psychology*, 20(4), 351–356.
234. Simon, B., & Pettigrew, T. F. (1990). Social identity and perceived group homogeneity: Evidence for the ingroup homogeneity effect. *European Journal of Social Psychology*, 20(4), 269–286.
235. Smith, E., & Henderson, D. A. (2000). Stacking in the team sport of intercollegiate baseball. In D. Brooks & R. Althouse (Eds.), *Racism in college sports* (Vol. 2, pp. 66–83). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
236. Smith, E., & Leonard, W. M. (1997). Twenty-five years of stacking research in major league baseball: An attempt at explaining this re-occurring phenomenon. *Sociological Focus*, 30(4), 321–331.
237. Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence: Communication et cognition*. Les Éditions de Minuit.
238. Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.

239. Stephan, W. G., & Rosenfield, D. (1982). Racial and ethnic stereotypes. In A. Miller (Ed.), *In the eye of the beholder: Contemporary issues in stereotyping* (pp. 92–136). New York: Praeger.
240. Stone, J., Lynch, C. I., Sjomeling, M., & Darley, J. M. (1999). Stereotype threat effects on Black and White athletic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1213–1227. doi:10.1037//0022-3514.77.6.1213
241. Storari, C., & Gilles, I. (2008). Relations entre identité sociale et identité individuelle dans une situation de catégorisations croisées. *Sciences Croisées*, 2-3, 1–23.
241. Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1, pp. 272–302). Paris: Larousse.
242. Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65–93.
243. Tajfel, H. (1975). The exit of social mobility and the voice of social change. *Social Science Information*, 14(2), 101–118.
244. Tajfel, H. (1978a). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
245. Tajfel, H. (1978b). Interindividual behaviour and intergroup behaviour. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 27–60). New York: Academic Press.
246. Tajfel, H. (1978c). Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61–76). London: Academic Press.
247. Tajfel, H. (1978d). *The social psychology of minorities*. London: Minority Rights Group.
248. Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology* (pp. 126–142). Cambridge: Cambridge University Press.
249. Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178.
250. Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1979). Catégorisation sociale et comportement intergroupes. In W. Doise (Ed.), *Expériences entre groupes* (pp. 121–149). Paris: Mouton.
251. Tajfel, H., Sheikh, A., & Gardner, R. (1964). Content of stereotypes and the inference of similarity between members of stereotyped groups. *Acta Psychologica*, 22(3), 191–201.
252. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Chicago: Nelson-Hall.

-
253. Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago, MI: Nelson Hal.
254. Tajfel, H., & Wilkes, A. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54(2), 101–14.
255. Taylor, D. M., & McKirnan, D. J. (1984). Theoretical contributions: A five stage model of intergroup relations. *British Journal of Social Psychology*, 23(4), 291–300.
256. Taylor, D. M., Moghaddam, F. M., Gamble, I., & Zellerer, E. (1987). Disadvantage group responses to perceived inequality: From passive acceptance to collective action. *Journal of Social Psychology*, 127(3), 259–272.
257. Taylor, J. B. (1961). What do attitude scales measure? The problem of social desirability. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(2), 386–390.
258. Terret, T. (2004). Sport et masculinité: une revue de questions. *Staps*, 4(66), 209–225.
259. Terry, D. J., Pelly, R. N., Lalonde, R. N., & Smith, J. R. (2006). Predictors of cultural adjustment: Intergroup status relations and boundary permeability. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9(2), 249–264. doi:Doi 10.1177/1368430206062080.
260. Trésor de la langue française. (2010). Retrieved February 13, 2010, from <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=401086440>.
261. Turkle, S. (1996). Who am we? *Wired Magazine*, 4, 148–199.
262. Turner, J. C. (1975). Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5(1), 1–34. doi:10.1002/ejsp.2420050102.
263. Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In E. J. Lawler (Ed.), *Advances in group processes: Theory and research* (pp. 77–122, Vol. 2). Greenwich, NY: JAI Press.
264. Turner, J. C., & Brown, R. (1978). Social status, cognitive alternatives and intergroup relations. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 201–234). London: Academic Press.
265. Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell.
266. Turner, J. C., & Oakes, P. J. (1997). The socially structured mind. In C. McGarty & S. A. Haslam (Eds.), *The message of social psychology: Perspectives on mind in society*. Oxford, UK: Blackwell.

-
267. Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454–463.
268. Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (2001). The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes, and controversies. In R. Brown & S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook in social psychology: Intergroup processes* (pp. 133–152). Oxford: Basil Blackwell.
269. Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 427–441.
270. Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). New York: Academic Press.
271. Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Self-determination theory in exercise and sport* (pp. 255–279). Champaign, IL: Human Kinetics.
272. Van Knippenberg, A. (1978). Status differences, comparative relevance and intergroup differentiation. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 171–199). London: Academic Press.
273. Vanbeselaere, N. (1987). The effects of dichotomous and crossed social categorizations upon intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 17(2), 143–156.
274. Vanbeselaere, N. (1991). The impact of in-group and out-group homogeneity/heterogeneity upon intergroup relations. *Basic and Applied Social Psychology*, 12(3), 291–301.
275. Vaughan, G. (1978). Social change and intergroup preferences in New Zealand. *European Journal of Social Psychology*, 8(3), 297–314.
276. Verkuyten, M., & Reijerse, A. (2008). Intergroup structure and identity management among ethnic minority and majority groups: The interactive effects of perceived stability, legitimacy, and permeability. *European Journal of Social Psychology*, 38(1), 106–127. doi:10.1002/ejsp.
277. Vion, R. (1992). *La communication verbale: analyse des interactions*. Université, Communication, Hachette, Paris. Paris: Collection Hachette Université.
278. Voci, A. (2000). Perceived group variability and the salience of personal and social identity. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 177–221.

-
279. Walster, E., Berscheid, E., & Walster, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(2), 151–176. doi:10.1037/h0033967.
280. White, P., & Willits, K. (1991). Race as a predictor of playing position in Ontario youth soccer. *CAHPER Journal*, 57(1), 5–10.
281. Wilder, D. (1984). Intergroup contact: The typical member and the exception to the rule. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20(2), 177–194.
282. Wilder, D. (1986). Cognitive factors affecting the success of intergroup contact. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
283. Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotypes: A multi-nation study*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
284. Williams, R. L., & Youssef, Z. I. (1979). Race and position assignment in high school, college and professional football. *International Journal of Sport Psychology*, 10(4), 252–258.
285. Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245.
286. Woodward, J. R. (2004). Professional football scouts: An investigation of racial stacking. *Sociology of Sport Journal*, 21(4), 356–375.
287. Wright, S. C. (2001). Restricted intergroup boundaries: Tokenism, ambiguity, and the tolerance of injustice. In J. T. Jost & B. Major (Eds.), *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
288. Yetman, N. R., Berghorn, F. J., & Thomas, F. R. (1982). Racial participation and integration in intercollegiate basketball, 1958-1980. *Journal of Sport Behavior*, 5(1), 44–56.
289. Yurchisin, J., Watchravesringkan, K., & McCabe, D. (2005). An exploration of identity re-creation in the context of internet dating. *Social Behavior and Personality*, 33(8), 735–750.
290. Yzerbyt, V. Y., Castano, E., Leyens, J.-P., & Paladino, M.-P. (2000). The primacy of the ingroup: The interplay of entitativity and identification. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 257–295.
291. Zavalloni, M. (2007). *Ego-écologie et identité: une approche naturaliste*. Paris: PUF.

LISTE DE TABLEAUX

TABEAU 1 : SYNTHÈSES DE L'HOMOGENÉITÉ PERÇUE EN FONCTION DU STATUT DES GROUPES ET DE LEUR COMPOSITION	33
TABEAU 2 : SYNTHÉTISATION DES BIAIS INTERGROUPES ET DE L'IDENTIFICATION SELON LES DIMENSIONS DE DIFFÉRENCIATION ET LES VARIABLES STRUCTURELLES	50
TABEAU 3 : REPRÉSENTATIVITÉS SEXUÉES DES QUALITÉS PHYSIQUES D'UNE PERSONNE JOUANT AU FOOTBALL ATTRIBUÉES PAR LES HOMMES ET LES FEMMES.	117
TABEAU 4 : REPRÉSENTATIVITÉS SEXUÉES DES QUALITÉS MENTALES D'UNE PERSONNE JOUANT AU FOOTBALL ATTRIBUÉES PAR LES HOMMES ET LES FEMMES.	120
TABEAU 5 : SYNTHÈSE DES ATTRIBUTIONS SEXUÉE DES QUALITÉS PHYSIQUES ET MENTALES FAITES PAR LES HOMMES ET LES FEMMES.	123
TABEAU 6 : CORRÉLATIONS ENTRE LA VALEUR ET LA REPRÉSENTATIVITÉ SEXUÉE CHEZ LES HOMMES	126
TABEAU 7 : CORRÉLATIONS ENTRE LA VALEUR ET LA REPRÉSENTATIVITÉ SEXUÉE CHEZ LES FEMMES	127
TABEAU 8 : SYNTHÈSE SUR LES ATTRIBUTIONS INDIRECTES DES QUALITÉS PHYSIQUES ET MENTALES.	129
TABEAU 9 : REPRÉSENTATIVITÉS DES QUALITÉS PHYSIQUES ET MENTALES D'UNE PERSONNE JOUANT AU FOOTBALL ATTRIBUÉES PAR LES FEMMES.	130
TABEAU 10 : SYNTHÈSE SUR LES REPRÉSENTATIVITÉS	136
TABEAU 11 : REPRÉSENTATIVITÉS DES QUALITÉS PHYSIQUES ET MENTALES D'UNE PERSONNE JOUANT AU FOOTBALL ATTRIBUÉES PAR LES HOMMES.	134
TABEAU 12 : NOMBRE D'HOMMES AYANT ACCORDÉ UN STATUT PRINCIPAL OU SECONDAIRE À CHAQUE POSTE DE JEU.	147
TABEAU 13 : NOMBRE DE FEMMES AYANT ACCORDÉ UN STATUT PRINCIPAL OU SECONDAIRE À CHAQUE POSTE DE JEU.	150
TABEAU 14 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DE L'IMPORTANCE ET L'ORDRE DE CLASSEMENT DES POSTES EN FONCTION DES ÉCHANTILLONS ET DE L'ORDRE PROPOSÉ PAR NORRIS ET JONES (1998).....	153
TABEAU 15 : SYNTHÈSE DU STATUT ET DE L'ORDRE D'IMPORTANCE DES POSTES DE JEU ATTRIBUÉS PAR LES SUJETS SELON LEUR APPARTENANCE SEXUÉE.....	157
TABEAU 16 : NOMBRE DE SUJETS CHEZ LA POPULATION TOTALE AYANT POSITIONNÉ LES GARÇONS ET LES FILLES DE FAÇON ÉQUITABLE OU NON EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES PHYSIQUES ET MENTALES DES POSTES.....	167
TABEAU 17 : NOMBRE DE SUJETS EN FONCTION DU SEXE AYANT POSITIONNÉ LES GARÇONS ET LES FILLES DE FAÇON ÉQUITABLE OU NON EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES MENTALES ET PHYSIQUES DES POSTES	169
TABEAU 18 : NOMBRE D'HOMMES AYANT POSITIONNÉ À CHAQUE POSTE LES GARÇONS ET LES FILLES DE FAÇON ÉQUITABLE OU NON.	173
TABEAU 19 : NOMBRE DE FEMMES AYANT POSITIONNÉ À CHAQUE POSTE LES GARÇONS ET LES FILLES DE FAÇON ÉQUITABLE OU NON.	173
TABEAU 20 : CORRÉLATION ENTRE L'ORDRE D'IMPORTANCE PERÇU DES POSTES DE JEU ET LA RÉPARTITION SEXUÉE DES JOUEURS EN FONCTION DE L'APPARTENANCE SEXUÉE DES SUJETS	180
TABEAU 21 : SYNTHÈSE DES INTERACTIONS ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES ÉLÈVES	206
TABEAU 22 : NOMBRE MOYEN DE MOTS PAR GROUPE ÉMIS PAR L'ENSEIGNANT ET PAR LES ÉLÈVES.....	209

TABEAU 23: NOMBRE ET TYPE DE PRONOMS PERSONNELS UTILISÉS PAR NIVEAU IDENTITAIRE	211
TABEAU 24: NOMBRE ET TYPE DE PRONOMS PERSONNELS UTILISÉS TRADUISANT LA PERMÉABILITÉ DES FRONTIÈRES SELON LE STATUT DE LA SOURCE	215
TABEAU 25: NOMBRE ET TYPE DE PRONOMS PERSONNELS ÉMIS PAR LES ÉLÈVES AU NIVEAU CATÉGORIEL	218
TABEAU RÉFÉRANT 26 : MOYENNE DE L'INDICE SELON L'APPARTENANCE DE LA SOURCE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES) À L'ÉGARD DE CELLE DE LA CIBLE (ENSEIGNANT VS ÉLÈVES)	238
TABEAU 27 : MOYENNE DES APPRÉCIATIONS SELON L'APPARTENANCE DE LA SOURCE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES) À L'ÉGARD DE CELLE DE LA CIBLE (ENSEIGNANT VS ÉLÈVES)	241
TABEAU 28 : MOYENNE DES HOMOGENÉITÉS PERÇUES SELON L'APPARTENANCE DE LA SOURCE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES) À L'ÉGARD DE LA CIBLE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES).	245
TABEAU 29 : MOYENNE DES CONTRASTES PERÇUS SELON L'APPARTENANCE DE LA SOURCE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES) À L'ÉGARD DE LA CIBLE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES).....	249
TABEAU 30 : MOYENNE DES ENTITATIVITÉS PERÇUES SELON L'APPARTENANCE DE LA SOURCE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES) À L'ÉGARD DE LA CIBLE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES).....	254
TABEAU 31 : MOYENNE DES APPRÉCIATIONS SELON L'APPARTENANCE SEXUÉE DE LA SOURCE ÉLÈVES (GARÇONS VS FILLES) À L'ÉGARD DU STATUT DE LA CIBLE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES).	257
TABEAU 32 : MOYENNE DES ENTITATIVITÉS PERÇUES SELON L'APPARTENANCE SEXUÉE DE LA SOURCE ÉLÈVES (GARÇONS VS FILLES) À L'ÉGARD DU STATUT DE LA CIBLE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES).	259
TABEAU 33 : REPRÉSENTATIVITÉS EXO-GROUPE ET PERSONNELLE À LA CIBLE ENSEIGNANTS CHEZ LES ÉLÈVES EN FONCTION DE LEUR APPARTENANCE SEXUÉE.....	267
TABEAU 34 : APPRÉCIATIONS MOYENNES PRODUITES PAR LES ÉLÈVES POUR L'ENDOGROUPE, L'EXOGROUPE ET EUX-MÊMES EN FONCTION DE LEUR APPARTENANCE SEXUÉE	269
TABEAU 35 : MOYENNES DES VALEURS DES QUALITÉS PHYSIQUES ET MENTALES D'UNE PERSONNE JOUANT AU FOOTBALL ATTRIBUÉES EN FONCTION DU SEXE DES SUJETS.	328
TABEAU 36: SYNTHÈSE SUR L'APPRÉCIATION DES QUALITÉS.	329
TABEAU 37 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES NOTES ATTRIBUÉES À CHAQUE POSTE DE JEU PAR LES HOMMES	330
TABEAU 38 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES NOTES ATTRIBUÉES À CHAQUE POSTE DE JEU PAR LES FEMMES	330
TABEAU 39 : MOYENNE DES APPRÉCIATIONS SELON L'APPARTENANCE DE LA SOURCE (ENSEIGNANTS VS ÉLÈVES) À L'ÉGARD D'EUX- MÊMES (ÉGO)	333

LISTE DE FIGURES

FIGURE 1 : SCHÉMA SYNTHÉTIQUE DES BIAIS ÉVALUATIFS EN FONCTION DE LA POSITION DES GROUPES AVANTAGÉS ET DÉSAVANTAGÉS	42
FIGURE 2: BIAIS INTERGROUPE ET PERTINENCES DES DIMENSIONS DE DIFFÉRENCIATION	46
FIGURE 3 : SCHÉMA RÉCAPITULATIF DES BIAIS INTERGROUPE ET L'IDENTIFICATION SELON LES DIMENSIONS DE DIFFÉRENCIATION ET LES VARIABLES STRUCTURELLES.	49
FIGURE 4 : REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DES STRATÉGIES DE GESTION IDENTITAIRE RÉPERTORIÉES PAR BLANZ ET AL. (1998) ET INTÉGRANT LES PERSPECTIVES PROPOSÉES PAR LES PARTITIONS SOCIALES.	91
FIGURE 5 : SCHÉMA DU PROTOCOLE DES ÉTUDES 1A, 1B ET 1C.....	102
FIGURE 6 : POSTES DE JEU AU FOOTBALL DANS UNE FORMATION DE TYPE 4-1-4-1.	144
FIGURE 7: SCHÉMA DES EFFETS DE PRÉ-JUGEMENT ET DE CATÉGORISATION DANS LE GENDER STACKING	160
FIGURE 8: SCHÉMA SYNTHÉTIQUE DES POSITIONNEMENTS SEXUÉS EFFECTUÉS PAR LES HOMMES	179
FIGURE 9: SCHÉMA SYNTHÉTIQUE DES POSITIONNEMENTS SEXUÉS EFFECTUÉS PAR LES FEMMES.	179
FIGURE 10 : SOCIOGRAMME DES INTERACTIONS PRODUITES ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES GROUPES DE LA CLASSE DURANT LA SÉANCE D'EPS.	207
FIGURE 11: VERSION ILLUSTRATIVE GÉNÉRIQUE D'UN FORMULAIRE DE PAPIER DE L'OUTIL REPMUT.....	234
FIGURE 12 : DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE 1C ET EXPÉRIENCE COMPLÈTE	331
FIGURE 13: FORMATION STANDARD DE TYPE 4-4-2 UTILISÉE PAR NORRIS & JONES.....	332

ANNEXES

1. ANNEXE DE LA PARTIE THÉORIQUE

Biais intergroupes en fonction des variables structurelles

Perméabilité

Au niveau des biais intergroupe[s], endo-groupeal et exo-groupeal⁸⁸, Bettencourt *et al.* (2001) établissent que, sur les dimensions pertinentes, ces biais sont plus forts chez les *avantagés* que chez les *désavantagés* et que la perméabilité des frontières n'a pas d'influence sur la force de ces biais. Sur les dimensions non-pertinentes, il ressort également que ces trois biais sont plus forts chez les *avantagés* que chez les *désavantagés*. Cependant seul le biais endo-groupeal n'est pas influencé par la perméabilité puisque les deux autres sont d'autant plus marqués chez les deux groupes en situation de perméabilité qu'en situation d'imperméabilité.

De plus, lorsque les frontières sont perméables, les membres de groupes *désavantagés* favorisent les groupes *avantagés* puisqu'il existe dans ce cas des opportunités de rejoindre ce groupe. Par contre, ils tendent à favoriser leur propre groupe sur des dimensions non-pertinentes lorsque les opportunités de mobilités individuelles sont rares ou impossibles (frontières imperméables). De plus, lorsque les situations n'offrent pas de comparaison bénéfique sur les dimensions non-pertinentes et que la compétition directe sur la dimension pertinente est impossible, l'utilisation de la dés-identification et de la mobilité sociale s'avère être une des stratégies préférentiellement adoptée par les *désavantagés* lorsqu'ils perçoivent les frontières comme perméables (Ellemers et al., 1990). Selon cette logique et pour préciser les réponses des groupes *désavantagés*, leur biais endo-groupe est plus fort lorsque les frontières sont imperméables plutôt que perméables.

Enfin, si l'identification des membres de groupes *avantagés* est plus forte que celle des membres de groupes *désavantagés*, ces niveaux d'identification sont plus importants en situation d'imperméabilité qu'en situation de perméabilité pour les deux types de groupes.

⁸⁸ Pour rappel, dans cette méta-analyse les biais endo-groupeal et exo-groupeal concerne l'évaluation que les groupes (*avantagés* et *désavantagés*) font respectivement de leur propre groupe et de l'exogroupe. Le biais intergroupe correspond quand à lui à la différence entre le biais endo-groupeal et le biais exo-groupeal.

Globalement, l'imperméabilité des frontières conduit les membres des groupes à plus se sentir appartenir à leur propre groupe puisque la possibilité de quitter ce groupe ou d'accueillir de nouveaux membres semble impossible. Dans ce contexte hermétique, les groupes menacés par la situation semblent contraints à ne pouvoir user que des dimensions non-pertinentes pour rehausser leur identité notamment lorsque les stratégies collectives de compétitions sociales ne sont pas envisageables.

Cependant, la prise en compte des variables de légitimité et de stabilité régissant ces rapports intergroupes permet d'affiner la compréhension des positionnements qu'offrent ces situations de comparaison entre groupes.

Stabilité

Au niveau de la *stabilité* et des différents biais de discrimination produits en fonction de la pertinence des dimensions, Bettencourt *et al.* (2001) relèvent que, sur les dimensions pertinentes, les trois types de biais des groupes *avantagés* restent supérieurs à ceux des groupes *désavantagés* aussi bien dans une structure stable que dans une structure instable. De plus, si le biais intergroupe n'est pas influencé par la stabilité, le biais endo-groupe et le biais exo-groupe sont plus marqués lorsque la structure est stable qu'instable.

Sur les dimensions non-pertinentes, la force des biais intergroupe et exo-groupe reste la même indépendamment de la stabilité de la structure. Cependant, si les *avantagés* discriminent plus les *désavantagés* que ne le font ces derniers à leur encontre, au niveau du biais intergroupe, quelle que soit la stabilité de la structure, la force du biais exo-groupe est identique chez les deux groupes [indépendamment de la structure]. Concernant le biais endo-groupe, ce dernier est plus fort en condition de stabilité qu'en condition d'instabilité. Si dans le premier cas, les *avantagés* produisent un biais plus fort que les *désavantagés*, dans le deuxième cas, cet effet est identique chez les deux groupes.

Enfin, au niveau de l'identification, les membres des groupes *avantagés* restent plus identifiés que ceux des groupes *désavantagés* indépendamment des conditions de stabilité, traduisant ainsi l'influence de la position de chacun établie par la situation dans l'affiliation groupale. La position de départ privilégiée des *avantagés* offre donc à ces derniers une perception positive de leur groupe en termes d'identité contrairement aux *désavantagés* pour qui la menace initiale remet en cause l'intérêt identitaire d'appartenir à leur groupe. Dans ce modèle, tout se passe comme si tout renversement de pouvoir semblait impossible.

Globalement, la variable liée à la *stabilité* de la structure offre aux *désavantagés* une perspective positive de comparaison lorsque qu'ils perçoivent une possibilité de renverser le rapport intergroupe en leur faveur. Chez les groupes *avantagés*, cette stabilité ou instabilité semble peu modifier leur évaluation du rapport intergroupe puisque dans les deux cas cela les conduit à s'octroyer une position plus favorable que l'exogroupe et à obtenir ainsi une identité sociale positive. Enfin, lorsque la situation offre la possibilité de se comparer sur une dimension non-pertinente, les groupes *désavantagés* peuvent se comporter de la même manière que les groupes *avantagés* et tirer un bénéfice identitaire de cette comparaison à partir de cette dimension où la place de chaque groupe n'est pas préétablie. Les biais alors produits à partir de cette dimension non-pertinente s'expriment seulement sur ceux relatifs à l'évaluation de l'endogroupe et de l'exogroupe.

Légitimité

Au niveau de la *légitimité* et des biais de discrimination produits (Bettencourt et al., 2001), il apparaît que, sur les dimensions pertinentes, les *avantagés* produisent un biais intergroupe légèrement supérieur à celui des *désavantagés* indépendamment de la [condition de] *légitimité* de la structure. Selon la même logique, le biais endo-groupal est plus fort chez les *avantagés* que chez les *désavantagés* que ce soit en situation de *légitimité* ou d'*illégitimité*. En effet, lorsque les groupes considèrent une structure comme illégitime, ils affichent plus de biais endo-groupal (J. C. Turner & Brown, 1978) et ce, quelle que soit la hiérarchie de leur groupe ; cet effet est d'autant plus marqué lorsque ces individus appartiennent à un groupe *avantagé* (Mullen et al., 1992). Concernant le biais exo-groupal, les *avantagés* évaluent moins favorablement les *désavantagés* que ces derniers ne le font avec eux et ce d'autant plus lorsque la structure est légitime qu'illégitime.

Au niveau des dimensions non-pertinentes (Bettencourt et al., 2001), le biais intergroupe est plus important en condition de *légitimité* que d'*illégitimité*, aussi bien chez les *avantagés* que chez les *désavantagés*. Concernant le biais endo-groupal, si les *avantagés*, en situation légitime, évaluent plus positivement leur propre groupe que ne le font les *désavantagés*, en situation illégitime, les groupes produisent un biais identique.

En revanche, le biais exo-groupal ne semble pas influencé par la *légitimité* de la structure, aussi bien chez les *avantagés* que chez les *désavantagés*, sachant que les premiers produisent un biais plus fort que les deuxièmes. Enfin, l'importance accrue des biais en situation de *légitimité* sur les dimensions non-pertinentes laisse penser que les *désavantagés*

préfèrent une amélioration de leur position sur les dimensions pertinentes lorsque la structure est perçue comme illégitime. Cela suggère que les *désavantagés*, dans une situation illégitime, montrent peu, voire pas du tout, d'exo-favoritisme et même plutôt de l'endo-favoritisme (par exemple, Finchilescu & Rey, 1991), traduisant ainsi l'importance qu'ils accordent à la dimension de différenciation initiale dans ce type de situation.

Au niveau de l'identification au groupe (Bettencourt et al., 2001), il ressort qu'une structure perçue comme légitime conduit les *avantagés* à plus s'identifier à leur groupe que les *désavantagés*. En revanche, l'identification reste identique chez les deux types de groupes lorsque le système est perçu comme illégitime.

2. ANNEXE DE L'ÉTUDE 1

2.1. Questionnaire de l'Étude 1a)

1) Citez 5 qualités physiques et 5 qualités mentales nécessaires à une personne jouant au football.	2) À l'aide d'une échelle allant de 0 à +100, dites à quel point chacune de ces caractéristiques sont une qualité : 0 = qualité nulle ; +100 = très bonne qualité.	3) À l'aide d'une échelle allant de 0 à +100, indiquez à quel point les hommes possèdent chacune de ces qualités : 0 = pas du tout ; +100 = tout à fait.	4) À l'aide d'une échelle allant de 0 à +100, indiquez à quel point les femmes possèdent chacune de ces qualités : 0 = pas du tout ; +100 = tout à fait.
<i>Qualités physiques</i>			
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
<i>Qualités mentales</i>			
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-

Notes : l'effet d'ordre a été contrôlé pour les items 1 (physiques/mentales) et les items 3-4 (hommes/femmes). De plus, les sujets n'avaient pas connaissance des items 2-3-4- au moment de répondre aux items 1. De la même manière, l'item 2 a été rempli sans qu'il soit fait mention des items 3-4.

2.2. Étude 1a : Appréciations des qualités en fonction du sexe de la source

Pour rappel, après avoir déterminé les qualités physiques et mentales d'une personne jouant au football, les sujets étaient invités à attribuer une valeur pour chaque qualité entre 0 et plus +100. Lors de ces deux premières phases du protocole, la catégorisation sexuée n'était pas encore activée puisqu'il n'était pas encore fait mention de représentativité masculine ou féminine. Ainsi, ces appréciations produites reflètent l'importance qu'accordent les hommes et les femmes aux qualités physiques et mentales pour jouer au football.

Au regard de l'analyse des représentativités sexuées, les hommes jugeraient plus favorablement les qualités physiques - type de qualités qui les définit positivement - et les femmes jugeraient plus favorablement les qualités mentales - type de qualités qui les définit positivement.

Tableau 35 : *Moyennes des valeurs des qualités physiques et mentales d'une personne jouant au football attribuées en fonction du sexe des sujets.*

Valeur accordée aux qualités		Sexe de la source		Totaux
		Hommes (N = 64)	Femmes (N = 44)	
Types de qualités	Physiques	73.43 (13.57)	70.54 (14.69)	72.25 (14.04)
	Mentales	69.86 (15.29)	71.47 (19.83)	70.52 (17.22)
Totaux		71.65 (15.59)	71.00 (15.96)	

Notes : les valeurs indiquées sont des moyennes de chaque groupe (entre parenthèses apparaissent les écart-types)

Effet du sexe de la source

Indépendamment du type de qualité, les hommes et les femmes semblent juger de façon équivalente les attributs nécessaires à une personne jouant au football. Ce jugement concordant entre les hommes et les femmes est présent aussi bien pour les qualités physiques que mentales. En effet, le test de Mann-Whitney montre, indépendamment du type de qualité, qu'il n'existe pas de différence significative entre la valeur accordée aux attributs par les hommes ($M = 71.65$, $Mdn = 73.88$) et celle accordée par les femmes ($M = 71.00$, $Mdn = 76.88$), $U = 1304.0$, $p = .5155$. De façon concordante, le test de Mann-Whitney montre que, pour les qualités physiques, il n'existe pas de différence significative entre la valeur accordée par les hommes ($M = 73.43$, $Mdn = 75.00$) et celle accordée par les femmes ($M = 70.54$, $ET = 14.69$), $U = 1211.5$, $p = .2192$. De la même manière pour les qualités mentales, il n'existe pas de différence significative entre la valeur accordée par les hommes ($M = 69.86$, $Mdn = 72.75$) et celle accordée par les femmes ($M = 71.47$, $Mdn = 76.67$), $U = 1196.5$, $p = .186$.

Effet du type de qualités

Indépendamment du sexe de la Source, les qualités physiques ne semblent pas être jugées différemment des qualités mentales. Si ce jugement concordant entre les deux types de qualités apparaît chez les femmes, les hommes, pour leur part, jugent mieux les qualités physiques que les qualités mentales. Le test de Wilcoxon montre en effet, indépendamment du sexe de la Source, qu'il n'existe pas de différence significative entre la valeur accordée aux qualités physiques ($M = 72.25$, $Mdn = 74.50$) et celle accordée aux qualités mentales, ($M =$

70.52, $Mdn = 74.00$), $Z = 1.225$, $p = .2204$. De la même manière, le test de Wilcoxon montre que, pour les femmes, il n'existe pas de différence significative entre la valeur des qualités physiques ($M = 70.54$, $ET = 14.69$) et celle des qualités mentales ($M = 71.47$, $ET = 14.69$), $Z = .480$, $p = .6334$. En revanche, pour les hommes, le test de Wilcoxon montre qu'ils jugent significativement mieux les qualités physiques ($M = 73.43$, $Mdn = 75.00$) que mentales ($M = 69.86$, $Mdn = 72.75$), $Z = 2.064$, $p = .0389$, $r = .26$.

Discussion intermédiaire sur l'appréciation des qualités

Les analyses ont établi qu'il existe pour les hommes et les femmes un consensus entre les jugements qu'ils portent sur les différentes qualités. En effet, indépendamment du type de qualité, les hommes et les femmes semblent juger de la même manière l'ensemble des attributs nécessaires à la pratique du football. Indépendamment de l'appartenance sexuée des sujets, les qualités physiques et mentales semblent être appréciées de la même façon. Cependant, si les femmes jugent effectivement de façon équivalente les deux types de qualités, les hommes, pour leur part, considèrent, qu'au football, les attributs physiques sont d'une qualité supérieure à ceux mentaux.

Afin d'éclairer le lien entre la valeur accordée aux qualités physiques et mentales et l'attribution sexuée de ces qualités, deux dernières analyses ont été réalisées.

Tableau 36: *Synthèse sur l'appréciation des qualités.*

Pour les hommes	Les attributs physiques sont considérés comme de meilleures qualités que les attributs mentaux pour jouer au football.
Pour les femmes	Les attributs physiques et mentaux sont considérés tout deux comme des qualités nécessaires pour jouer au football.

2.3. Étude 1b : Analyses statistiques de l'ordre d'importance des postes de jeu au football

2.3.1. Pour les Hommes

Tableau 37 : Statistiques descriptives des notes attribuées à chaque poste de jeu par les hommes

Variable	Observations	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Gardien	116	1,000	11,000	2,879	2,823
Avant-centre	116	1,000	11,000	4,328	3,126
Défenseurs axiaux	116	1,500	9,500	4,720	2,060
Milieux axiaux	116	2,000	10,000	5,270	1,989
Défenseurs latéraux	116	2,500	10,500	8,237	1,991
Milieux latéraux	116	2,500	10,500	8,560	2,089

Test de Page

L	9796,000
z (Valeur observée)	15,067
z (Valeur critique)	1,645
p-value (unilatérale)	< 0,0001
alpha	0,05

2.3.1. Pour les Femmes

Tableau 38 : Statistiques descriptives des notes attribuées à chaque poste de jeu par les femmes

Variable	Observations	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Gardien	51	1,000	11,000	2,608	2,765
Avant-centre	51	1,000	11,000	4,235	2,804
Milieux axiaux	51	2,000	10,000	5,314	2,081
Défenseurs axiaux	51	2,000	9,500	5,598	2,341
Défenseurs latéraux	51	3,500	10,500	7,676	2,218
Milieux latéraux	51	3,500	10,500	8,373	2,225

Test de Page

L	4304,000
z (Valeur observée)	9,939
z (Valeur critique)	1,645
p-value (unilatérale)	< 0,0001
alpha	0,05

2.4. Étude 1c: Présentation de l'expérience totale

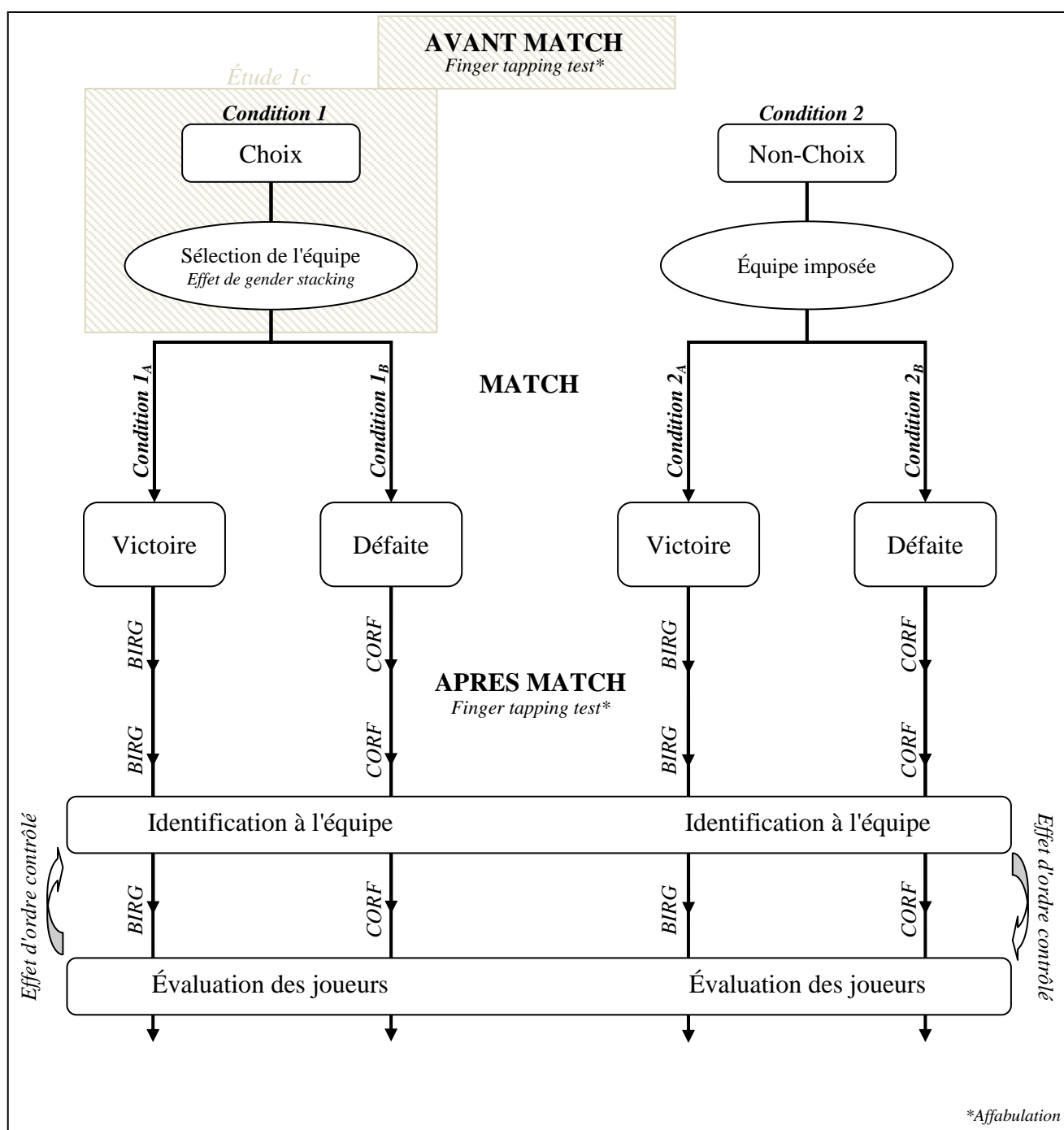
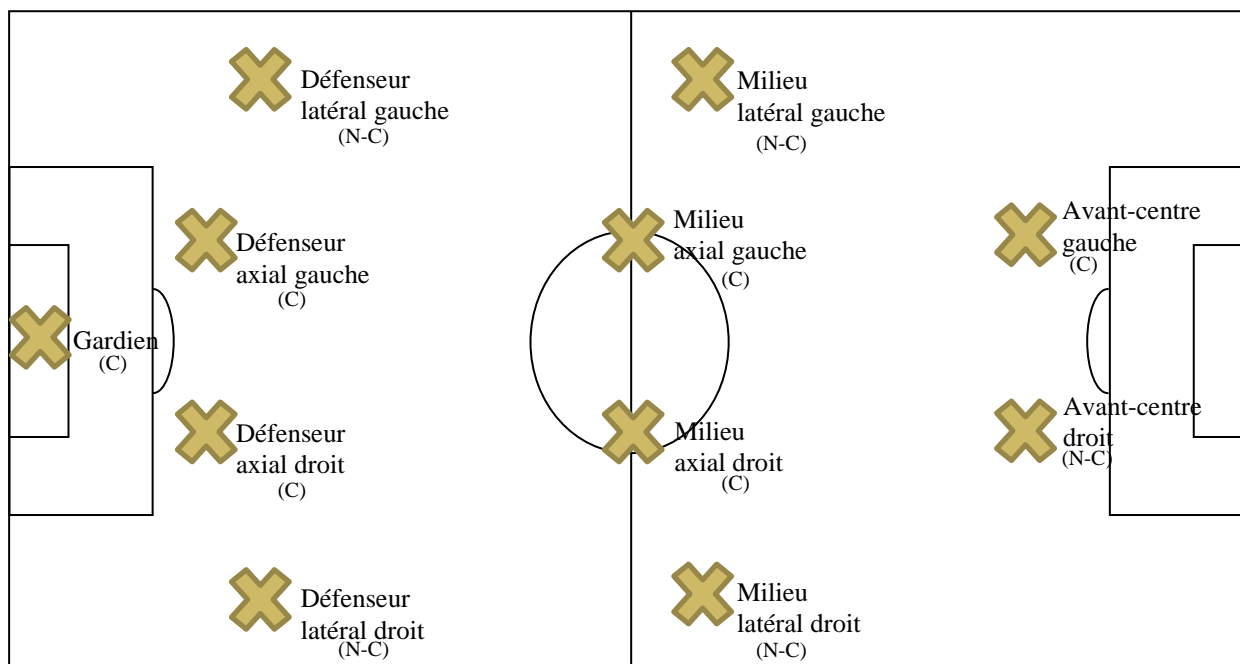


Figure 12 : Déroulement de l'expérience 1c et expérience complète

Le déroulement total de cette expérience a mobilisé 167 sujets [$M_{\text{âge}} = 19.06$; $ET = 1.41$], tous étudiants de 2^{ème} année en STAPS de l'Université de Dijon. Dans cet échantillon total, deux sous-échantillons sont distingués à partir de l'appartenance sexuée, à savoir des hommes [$N = 116$, $M_{\text{âge}} = 19.12$, $ET = 1.27$] et des femmes [$N = 51$, $M_{\text{âge}} = 18.92$, $ET = 1.69$].

2.5. Étude 1c : Formation tactique de référence utilisée par Norris et Jones (1998)



Note : les postes considérés comme centraux sont annotés (C) et les postes non-centraux (N-C)

Figure 13: Formation standard de type 4-4-2 utilisée par Norris & Jones

3. ANNEXE DE L'ÉTUDE 3

3.1. Ego appréciation chez les enseignants et élèves

VI : Statut de la source (Enseignants ; Élèves)

VD : Ego-appréciation

Tableau 39 : *Moyenne des appréciations selon l'appartenance de la source (enseignants vs élèves) à l'égard d'eux-mêmes (égo)*

Ego-appréciation		Source	
		Enseignants N=97	Élèves N=137
Cible	Personnelle	62.25 (22.22)	52.49 (48.91)

Les données ne répondant aux exigences de normalité et d'homogénéité des variances, des tests non-paramétriques ont été réalisées à savoir un test Mann-Whitney.

Comparaison intergroupe

Les enseignants et les élèves ne semblent pas se juger personnellement de façon différente. En effet, le teste de Mann-Whitney montre qu'il n'existe pas de différence significative entre l'ego-appréciation des enseignants ($M = 62.25$, $Mdn = 63.20$) et l'ego-appréciation des élèves ($M = 52.49$, $Mdn = 60.00$), $U = 6317.0$, $p = .0941$.